

# Die pädagogischen Sünden unserer Zeit

Ein kritischer Überblick über die Bestrebungen der modernen Pädagogik auf dem Gebiete des höheren und des niederen Schulwesens

---

Von

Dr. August Vogel




Lissa i. P. 1907
Friedrich Ebbeckes Verlag (Eulitz & Winckler)
G. m. b. H.

# Inhalt.

# Vorrede.

Wie ein einzelner Mensch in stillen Stunden wohl einmal einen Überschlag macht über das, was er geschafft und errungen, und wenn er irgendwo ein Defizit wahrnimmt, die Ursachen desselben aufzufinden und sie zu beseitigen trachtet, so ist es auch in dem gemeinsamen geistigen Ringen und Schaffen von größter Wichtigkeit, etwaige Hemmnisse einer gedeihlichen Weiterentwicklung aufzusuchen, klarzustellen und auf die notwendige Beseitigung derselben mit allem Nachdruck zu dringen. Es ist dies aber ein gar schwieriges Unternehmen, wenn die verschiedenen Verhältnisse auf diesen mannigfachen Gebieten so ineinander verschlungen sind und so vielfach ineinander übergreifen, wie es in unserer fast allzu rührigen Zeit geschieht. Dazu kommt, daß manche Erscheinungen auf jenen Gebieten oft mit so elementarer Gewalt auftreten, daß sie wohl imstande sind, Kopf und Herz zu betören und so eine ruhige, sachliche Beurteilung völlig unmöglich machen.

Nicht am wenigsten hat das Erziehungswesen hierunter zu leiden, zumal hier zumeist noch andere Faktoren oft bedeutenden Einfluß haben, die an und für sich in ihm nicht begründet sind. Daher wird auch hier der Kampf der Meinungen vielfach erbitterter geführt, als es sonst zu geschehen pflegt, obwohl doch in fast keinem anderen Fache ein ruhiges Abwägen des Für und des Wider so am Platze wäre wie gerade in diesem, kann doch *ein* Irrtum, *eine* verfehlte Einrichtung einer ganzen Generation zum Verderben gereichen! Und doch ist es nicht zu verwundern, daß bei der reichen Ausgestaltung der wissenschaftlichen und der praktischen Pädagogik unserer Zeit sich manche Auswüchse und bedenkliche Irrungen zeigen, deren Gewährenlassen geradezu eine „*pädagogische Sünde*" wäre. Mögen aber auch die Meinungen hierin geteilt sein, so erfordert es doch der Ernst der Sache, von Zeit zu Zeit einmal eine kritische Umschau auf dem Gebiete der Pädagogik zu halten und von höherer Warte aus die Spreu von dem Weizen zu sondern.

Zwar fehlt es nicht an Stimmen, welche mit dankenswertem Eifer auf diesen oder jenen Mißbrauch, auf eine verfehlte Einrichtung oder Anordnung aufmerksam machen; doch ertönen solche Warnungsrufe nur vereinzelt und sporadisch, während es an einer von einem *einheitlichen* *pädago-*

gischen Standpunkte aus geführte kritische Betrachtung der wesentlichsten Mißstände auf dem Erziehungsgebiete bisher noch gebricht.

Es ist ja freilich eine undankbare Aufgabe und erfordert einen gewissen Mut, seinen Zeitgenossen ein solches Sündenregister vorzuhalten, ohne irgend eine Rücksicht auf das Lob der Freunde oder auf den Tadel der Gegner zu nehmen, — und an beiden wird es wahrscheinlich nicht fehlen; dennoch aber mag das Bewußtsein genügen, wenigstens den Willen gehabt zu haben, der besten Sache einen Dienst zu leisten: **Ut desint vires, tamen est laudanda voluntas.**

Potsdam, den 6. August 1907.

**Der Verfasser.**

# Einleitung.

Auf fast allen Gebieten unseres Kulturlebens wechseln in bis dahin ungekannter rascher Folge Ideen und Prinzipien einander ab, welchen es zumeist nicht einmal vergönnt war, sich in dem reißenden Zeitstrome auszuwirken und so durch die Praxis ihre Berechtigung oder Nichtberechtigung zu erweisen. Und selbst was heute als epochemachende Entdeckung gepriesen wird, fällt oft morgen schon der Vergessenheit, wenn nicht gar dem Fluche der Lächerlichkeit und des Spottes anheim. In der Tat, unsere Zeit ist in des Wortes eigentlichster Bedeutung eine „leichtfertige", sofern sie *leicht fertig* wird mit ihren Entschlüssen und Entscheidungen des Für oder des Wider im Gewoge der fast übersprudelnden neuen Entdeckungen und neuen Ideen, welche sich mit mehr oder weniger Ungestüm Geltung zu verschaffen suchen.

Wer die Zeichen der Zeit vorurteilsfrei zu deuten vermag, der wird in diesem hastigen, ruhelosen Tasten nach einem unbekannten Neuen, in der oft jähen Folge von Enthusiasmus und Enttäuschung auf fast allen Gebieten des geistigen Lebens nur das meist unbewußte Streben erkennen, die Wirkungen der in der äußeren Welt *objektiv gegebenen, neuen, modernen Verhältnisse* auf die in dem menschlichen Individuum liegenden, *subjektiven* Verhältnisse *in einen harmonischen Einklang zu bringen:* nur in der Harmonie beider vermag der Mensch auch diejenige in seinem eigenen inneren Wesen zu finden. Alle neuen Ideen, alle Theorien, die, an dem Maßstab des echt Menschlichen gemessen, diesem nicht homogen sind, bilden in der Flucht der Zeit nur ephemere Erscheinungen, nur taube Früchte, die vertrocknet abfallen und abseits des Weges einer fortschreitenden Entwicklung liegen bleiben; wo aber das Neue eine konforme, verwandte Saite in dem psychischen Organismus der menschlichen Seele erklingen läßt, da bildet es auch an seinem Teile ein neues Ferment zur reicheren Entfaltung ihres Wesens.

Hierauf beruht sowohl der Fortschritt als auch der zeitweise Rückschritt in der Geschichte; das sind die Höhen und Schluchten, wo der Weg bergauf, gelegentlich aber auch einmal bergab führt. Daß die Menschheit sich im ganzen aber in fortschreitender, aufwärts steigender Linie bewegt, kann trotz mancher Einwürfe wohl nicht bezweifelt werden. Wie schon die Chemie, obwohl die Atome als letzte Bestandteile zwar immer dieselben bleiben und an sich unveränderlich sind, doch durch die mannigfachste Kombination dieser Grundstoffe einen ungeahnten Aufschwung genommen hat, so ist sowohl der einzelne Mensch als auch die Menschheit im großen in viel höherem Grade einer *steten Fortentwicklung* fähig. Denn nicht wie jene chemischen Atome ist der einzelne Mensch gleichsam als Seelenatom seinem inneren, geistigen Wesen

nach ein unveränderliches, ewig sich gleichbleibendes Etwas, sondern er ist in dem Reichtum seiner Anlagen und Fähigkeiten einer fast unendlichen Steigerung fähig, deren allseitige Entfaltung daher in schier unendlicher Perspektive die Möglichkeit des Fortschritts bedingt, wie er sich auch tatsächlich in dem Verlaufe der Geschichte der Menschheit fortwährend vollzieht. Allerdings wird derselbe durch das Wesen und die Natur der Gattung begrenzt, aber innerhalb dieser Grenze, die wir nur in unbestimmter Ferne erblicken, ist die Möglichkeit der höchsten Vervollkommnung gegeben.

Das Für und Wider dieses Standpunktes schildert Braubach sehr treffend in seiner „Fundamentallehre der Pädagogik": „Es gibt eine Ansicht über die Menschheit, nach welcher die Natur im Kreise ewig herumtreibt und auf dem Absatze ihrer eigenen Erbärmlichkeit sich immer und ewig herumdrehen wird. Für eine solche Ansicht ist freilich der Gedanke an ein allmähliches Fortschreiten und auch Besserwerden der Menschenwelt nicht vorhanden. Eine andere Ansicht und viel edlere und erhebendere, und darum nicht weniger wahre, erblickt in der Menschheit und ihrer geschichtlichen Entwicklung und Offenbarung die Macht einer höheren Welt und Ordnung, wenn auch in noch geheimnisvollen Zügen, lebendig. Nach dieser Ansicht ist die Menschheit im ganzen dennoch fortgeschritten, wenn auch manche einzelne Erscheinung in einer entlegenen und darum schon verklärten Vergangenheit zu widerstreiten scheint. Nach dieser Ansicht sind scheinbare Rückschritte und Verschlimmerungen nur Momente eines sich entwickelnden höheren Fortschritts zum Guten. Im Menschenleben gehen der Geburt immer die Wehen voraus, und zur Ausrottung eines Lasters ist oft sein frechster, scheinbarer Triumph das sicherste Mittel. Die Naturgemäßheit der Erziehung kann nur in der letztern Ansicht sich bewegen; Erzieher sein ohne den erhebenden Gedanken an die Möglichkeit der Menschenverbesserung ist das elendste Handwerk." Allerdings vermag die Erziehung nur in der erwärmenden Sonne eines eudämonistischen Optimismus zu gedeihen.

Diese fortschreitende Entwicklung in der Menschheit ist jedoch keine unvermittelte und sprungweise, sondern vollzieht sich in organischem Prozeß, dessen Gegenwart und Zukunft in dem Schoße der Vergangenheit wurzelt. Was in dieser sich als lebenskräftig bewährt und bewahrheitet hat, treibt, von neuen Ideen befruchtet, neue Triebe, so daß der ganze Prozeß in seiner geschichtlichen Erscheinung eine kontinuierlich fortschreitende Entwicklung darstellt. Es wäre daher ebenso unzutreffend als ungerecht, ein einseitiger laudator temporis acti als nur ein laudator temporis novi zu sein: beide sind nur verschwindende Momente auf der Etappe zu dem einen großen idealen Ziele der schließlichen Vollkommenheit, welchem die Menschheit langsam, aber sicher entgegengeht. Solange aber diese nicht erreicht ist, muß es eine ihrer wesentlichsten Aufgaben sein, einerseits alle Unvollkommenheiten aufzudecken und zu eliminieren, und andererseits, darüber zu wachen, daß nicht neue Schäden und Hemmnisse jenen Entwicklungsprozeß stören oder auf eine falsche Bahn lenken. Es wäre daher ebenso eine Unterlassungssünde, alle eingerosteten Schäden der vergangenen Zeit nicht zu heilen zu versuchen, sondern sie als fragwürdigen Ballast weiter mit sich zu führen, als es in gleicher Weise eine Ver-

fündigung wäre, die überkommene Tradition jeder neuen Idee und jeder modernen Anschauung ungeprüft und urteilslos zum Opfer zu bringen.

Nach jeder dieser beiden Richtungen wird viel gefehlt; und insbesondere ist es eine Schwäche unserer modernen Zeit, worin allerdings andererseits zugleich auch vielfach ihre Stärke beruht, das Alte, Bewährte mit leichtem Sinn über Bord zu werfen und vielfach kritiklos neuen Götzen anzuhangen, deren Anbetung vom rechten Wege zum Ziele abführt. Mag es auch wahr sein, daß der gerade Weg nicht immer der nächste ist, so pflegt doch meistens der krumme Weg ein Umweg zu sein, auf dem Zeit und Kräfte nutzlos verschwendet werden.

Eine solche Verschwendung findet periodenweis auf allen Gebieten des menschlichen Geisteslebens statt: in der Wissenschaft, in der Kunst, im ethischen und im sozialen Leben. Daß so in unsern Tagen besonders die Kunst dunkle und verschlungene Pfade wandelt, wird wohl immer allgemeiner zugestanden; doch auch in der Pädagogik zeitigt die Theorie wie die Praxis so manche taube und wurmstichige Frucht, welche bei ihrem Ansetzen so große Hoffnungen zu erfüllen schien. Gerade in diesem Fache aber ist der Nachteil um so schwerwiegender, als unter den Mißerfolgen eine ganze Generation zu leiden hat, und ihre Nachwirkungen nur erst bei den Epigonen aufgehoben werden können. Um so wichtiger ist es deshalb, auf derartige Abirrungen und Mißbräuche hinzuweisen und ohne Rücksicht auf Lob und Tadel mit allen Kräften auf deren Abstellung zu dringen.

So sehr es auch anzuerkennen ist, daß das Interesse an den erzieherischen Fragen immer weitere Kreise ergriffen hat, so ist doch naturgemäß hierbei die Gefahr verknüpft, daß die pädagogische Einsicht hiermit nicht immer gleichen Schritt hält, und daß der Ausschlag oft weniger durch innere Gründe als durch äußere Faktoren gegeben wird. Dennoch ist es freudig zu begrüßen, daß auf dem Gebiete der Erziehung ein kräftiger Lebensdrang pulsiert, bei dessen Äußerungen sich jedoch nicht überall das Wollen mit dem Sollen, der Weg mit dem Ziele deckt. Je intensiver aber die Lebenskraft, desto verfänglicher und bedenklicher auch die Irrungen, — je heller das Licht, desto dunkler der Schatten!

Das wachsende pädagogische Interesse von seinen Irrungen in ihren bedenklichsten Erscheinungen zurückzuführen und in seiner Intensität den Forderungen einer gesunden Pädagogik konform zu erhalten und zu fördern, — das ist der Zweck der nachfolgenden Blätter.

---

1.

# Schulreformen und kein Ende.

Das unruhige Tasten und Umhertappen auf allen Gebieten, das unstete Drängen und Suchen nach neuen Bildungswegen, das meist unmotivierte Aufdrängen von fremdartigen Bildungsstoffen, das übereilte Überbordwerfen des historisch Gewordenen, — nirgend ein fester Boden unter den Füßen, nirgend ein unentwegtes, ruhiges Fortschreiten, welches auf sichere Überzeugung gegründet mit festem Mannesmut unbefugten Angriffen die Tore verschließt: das ist die Signatur unserer Zeit. Nur zu leicht wird von den Kommandanten die Parlamentärflagge aufgehißt, da man die Stimmen der Angreifenden nur gezählt, nicht ihrer Qualität nach gewogen hat. Wie manches Bollwerk wird in kurzer Zeit zerstört, woran der Fleiß von Generationen in redlichem Schweiß gebaut! Ein neuer, stolzer Bau soll begonnen werden, aber da die Mittel nicht reichen, wird's nur eine einfache Umfriedung, die sich alsbald wieder als unbrauchbar erweist: parturiunt montes, nascetur ridiculus mus!

So wechseln, ohne Bild gesprochen, in rascher Folge die Strömungen im geistigen Leben unserer modernen Zeit. Daß auch die Schule von diesem „Wechselfieber" in Mitleidenschaft gezogen wird, ist nicht zu verwundern. Wo nur irgend ein wirklicher oder ein eingebildeter Mangel sich in ihrem Organismus zeigt, da sucht auch sofort ein berufener, oft genug auch ein unberufener Reformator denselben von Grund aus zu regenerieren, indem er, um in jenem Bilde zu bleiben, aus einer Maus einen Berg macht. Es wäre aber ebenso ungerecht als einseitig, zu leugnen, daß solchen Reformplänen jeder berechtigte Grund abzusprechen sei; nur das muß entschieden ihnen gegenüber behauptet werden, daß eine derartige Reformation „an Haupt und Gliedern" weit über das Ziel hinausschießt und gerade hierdurch ihre Berechtigung verliert. Daher geht die geschichtliche Entwicklung der Pädagogik über solche Himmelsstürmereien auch zur Tagesordnung über, wenn sie auch den berechtigten, oft freilich winzigen Kern derselben mit dem Organismus der Schule möglichst amalgamiert: hierauf beruht eben der gesunde Fortschritt der Pädagogik, mithin auch derjenige des Schulwesens.

Von solchen mehr oder minder heftigen Schwankungen wird nun weniger die Volksschule als besonders das höhere Schulwesen betroffen, wenn auch beide Arten bis zu einem gewissen Grade in gleiche Mitleidenschaft gezogen werden, da sie beide auf denselben Fundamenten erwachsen; je umfassender die Reformpläne sind, desto mehr werden beide Schulgattungen von ihnen berührt.

Es würde zu weit führen, wollten wir alle hierher bezüglichen Vorschläge kritisch beleuchten, vielmehr können nur diejenigen einer, wenn auch kurzen Würdigung unterzogen werden, welche die Beachtung weiterer Kreise auf sich gezogen haben. —

Historisch sowohl als auch sachlich hat die Mehrzahl der Reformenvorschläge ihren Grund in der alten Kontroverse des Humanismus und des Realismus, — ein Gegensatz, welcher, in den menschlichen Naturen begründet, sich seit alters her bald mehr bald weniger in der Entwicklung der Menschheit geltend gemacht hat und sich stets geltend machen wird. Mag auch bei allen Menschen ihr gesamtes Denken und Tun sich um ein bestimmtes Zentrum gruppieren, welches als letzte Triebfeder demselben seine spezifische Färbuhg verleiht, so ist dieselbe doch bei dem einen mehr geistiger Art, während bei den anderen ihre Spannkraft in den Verhältnissen der äußeren Welt begründet ist. Auf diesem Unterschied beruht im wesentlichen die Scheidung der überwiegend idealen von den überwiegend praktisch angelegten Naturen der Menschen, wenn auch dieser Unterschied immerhin nur ein relativer, kein absoluter ist. Und eben hierin hat der Kampf des Humanismus und des Realismus seine Erklärung und zugleich auch seine relative Berechtigung.

In die Geschichte des Erziehungswesens tritt der Gegensatz beider Richtungen in das volle Bewußtsein der erziehenden Faktoren erst gegen das Ende des 16. Jahrhunderts in den Bahnbrechern des pädagogischen Realismus, in einem Baco v. Verulam, Ratich, Comenius u. a. Pflege der Muttersprache und der Naturwissenschaften, — das sind die Schlagworte dieser neuen Ära, die mit wechselndem Glück bis auf unsere Zeit immer von neuem wieder Bresche legen in die alte Trutzburg des Humanismus, sie jedoch niemals zur Übergabe zu zwingen vermögen werden. Mag man auch versuchen, durch äußerliche Zwangsmittel das Erziehungs- und Unterrichtswesen dauernd in diesen oder jenen Kurs hineinzuzwängen, so wird doch immer wieder mit geschichtlicher Notwendigkeit der Sieger dem Besiegten weichen müssen. Einen evidenten Beweis hierfür gibt uns die geschichtliche Betrachtung der neueren Pädagogik.

Daß unsere Zeit, welche offenbar „im Zeichen des Handels und des Verkehrs“ steht, dem pädagogischen Realismus huldigt, ist selbstverständlich; doch stehen wir, wenn die Zeichen nicht trügen, in der bald vielleicht abgelaufenen gesunden Reaktionsperiode gegen einen auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu wenig Rücksicht nehmenden Idealismus, der dem Wesen des Humanismus ungleich verwandter ist. Die abwechselnde Korrektion einer Richtung durch die andere bis zur schließlichen Verschmelzung beider zu einer harmonischen Einheit ist das ideale Endziel der Pädagogik.

Wenden wir uns nun zu den aus diesem Ringen beider Prinzipien hervorgegangenen Resultaten, indem wir das geschichtliche Werden derselben als bekannt voraussetzen.

Trotz aller heftigen Angriffe hat das Gymnasium als die den alten humanistischen Geist verkörpernde höhere Schulanstalt im großen und ganzen seinen früheren Charakter gewahrt, während der Realismus nach langem Hin- und

Hertasten deren zwei als seine höchsten allgemeinen Bildungsanstalten gezeitigt hat: das Realgymnasium und die Oberrealschule, von denen jene in Preußen wenigstens im Jahre 1859, diese dagegen erst im Jahre 1882 eine bestimmte Organisation erhalten hat. Daß aber ein solcher Dualismus für die feste Ausgestaltung des realistischen Prinzipes, und zwar besonders in seinem Verhältnis zu dem humanistischen, eine große Gefahr in sich birgt, liegt auf der Hand: hier ein monumentaler, fest in sich gefügter Bau, dessen Teile sich alle einem bestimmten Plane symmetrisch eingliedern, dort zum Teil ein Auseinandergehen ohne innere Berechtigung, zum Teil wieder ein gesondertes Parallellaufen ohne genügenden Grund zur Trennung; es fehlt eben die feste, eigentümliche Ausprägung des realistischen Prinzipes, welche der in sich geschlossenen, charaktervollen Einheit des humanistischen Gymnasiums das Gleichgewicht zu bieten vermöchte.

Die Verschiedenheit beider Prinzipien muß notwendig auch in den beiderseitigen Gattungen ihrer Bildungsanstalten, sollen sie ihrem Zwecke entsprechen, sowohl in ihren Zielen als auch in ihren Mitteln zum eigenartigen, spezifischen Ausdruck kommen; nur wo sich Prinzip und Organisation jener Anstalten decken, haben diese eine Berechtigung zu ihrer Existenz.

Betrachten wir von diesem Standpunkte aus die wesentliche Aufgabe beider Schulgattungen.

Die Organisation des Gymnasiums geht offenbar in ihrer Eigenart darauf hinaus, in ihren Zöglingen nicht nur den Grund zu einem selbständigen, wissenschaftlichen Denken zu legen, das imstande ist, unmittelbar selber aus den unversieglichen Quellen zu schöpfen, auf welchen unsere ganze moderne Bildung beruht und welche stets die Grundlagen aller unserer idealen Bestrebungen in Kunst, Wissenschaft und zum Teil sogar in religiöser Beziehung bilden werden; sondern das Gymnasium soll und will auch die immer sich verjüngende Pflanzstätte sein für diejenigen Geister, welche einst dazu berufen sind, unsere eigene, nationale Kultur durch neue Impulse schrittweise ihrer Vervollkommnung entgegenzuführen. Unserer ganzen Kultur würde der Grund und Boden unter ihren Füßen entzogen, es würde mit rauher Hand zwischen Mutter und Tochter die Nabelschnur durchschnitten werden, wenn uns je das vollste Bewußtsein von dem so engen Zusammenhang unserer geistigen Errungenschaften mit der Vergangenheit, insbesondere aber mit der klassischen Welt, abhanden käme. Überhaupt ist ein tieferes, wissenschaftliches Erfassen der geistigen Bestrebungen unserer Zeit auf allen Gebieten ohne ein Zurückgehen auf ihre ersten Wurzeln und Fundamente unmöglich, denn jede Leistung und Erscheinung ist nur das Schlußprodukt ihrer geschichtlichen Vorentwicklung. Und hierzu den ersten Grund zu legen, das ist die wesentliche Aufgabe des Gymnasiums.

Auf ganz anderen Prinzipien wird die entsprechende Lehranstalt des Realismus beruhen. Unter völliger Verzichtleistung auf die Kenntnis der humanistischen Geisteswissenschaften und des historischen Zusammenhanges der unserer Kulturentwicklung zu Grunde liegenden Ideen in Wissenschaft und Kunst mit denjenigen des klassischen Altertums hat die reale Bildung ein vollbewußtes Auffassen und Anwenden der Verhältnisse in der äußeren,

sichtbaren Welt zu erzielen. Wenn sie demnach auch vorwiegend praktischer Art ist, so ist sie doch für die äußere Wohlfahrt der Gesamtheit von hoher Bedeutung, und der Erfolg derselben oft an so vielfache Bedingungen und Voraussetzungen geknüpft, daß sie ein den kompliziertesten Verhältnissen gewachsenes Urteil, eine nur durch vielfache Übung des Geistes erreichbare Leichtigkeit im schnellen Auffassen des Wichtigsten und Brauchbarsten ein umfangreiches positives Wissen notwendig erfordert. Daneben darf sie aber als eine allgemeine Schulanstalt über dem Praktischen das Ideale, über die äußere Welt die innere nicht völlig in den Hintergrund treten lassen. Die Bildung einer solchen Anstalt genügt vollkommen für alle diejenigen Stände, welche man wohl den höheren zuzuzählen pflegt, die jedoch nicht einer höheren, wissenschaftlichen Durchbildung bedürfen, da sie nicht die berufsmäßigen Hüter und Mehrer der idealen Güter der Menschheit sind.

Eine solche realistische Richtung findet am adäquatesten ihren Ausdruck in der Oberrealschule. Mag es auch immerhin eine schwierige und vielfach auch eine heikle Sache sein, bestimmte Stände einem derartigen Bildungsgange zuzuweisen, so macht doch einerseits der scharf prononzierte Unterschied der beiden Prinzipien, und andererseits die Anforderung an die Leistungen und Aufgaben der betreffenden Stände eine derartige Scheidung nicht allzuschwer, wenn es auch nicht angänglich ist, überall und für alle Zeiten eine scharfe Grenze festzulegen. So würde wohl für das höhere Post- und Telegraphen-, für das Forst-, Steuer-, Ingenieurfach sowie für das Militär eine realistische Bildung die zweckentsprechendste sein, während es für andere Stände, wie z. B. fürs Baufach, zweifelhaft sein kann. Jedenfalls ist es Sache der Behörden, hierin in unparteiischer Weise eine Grenzregulierung vorzunehmen und dieselbe in angemessenen Zeiträumen zu kontrollieren.

Als eine dritte Schulgattung steht nun zwischen den charakteristischen Anstalten des Gymnasiums und der Oberrealschule das Realgymnasium mit einer offenbar amphibienhaften Natur. Schon die Zusammensetzung der Wörter „Real"-„Gymnasium" läßt uns auf eine gewisse Zwitterstellung dieser Schule schließen, sofern dieselbe danach nicht nur dem humanen, d. h. echt menschlichen, idealen Zwecke des „humanistischen" Gymnasiums dienen will, sondern daneben zugleich auch die Erkenntnis des Realen, d. h. der sinnlich wahrnehmbaren Welt, als zweites gleichwertiges Bildungsprinzip anerkennt und verwertet. Wenngleich nun auch beide Bildungsprinzipien, jedes für sich betrachtet, ihre volle Berechtigung haben, so verhindert doch ein solcher Dualismus in der Anerkennung der völligen Gleichberechtigung beider Faktoren eine in sich harmonisch einheitliche Bildung. Daher die in seiner ganzen geschichtlichen Entwicklung bis heute vermißte Einheit des Bildungsprinzipes des Realgymnasiums, welches seinen zentralen Schwerpunkt bald in den Naturwissenschaften, bald in den Sprachen zu haben meint. Niemand kann eben mit gleicher Liebe zweien Herren dienen, auch das Realgymnasium nicht; daher bald die prononzierte Hervorhebung seiner Selbständigkeit, bald wieder die ängstliche Anlehnung an das Gymnasium, — ein fortwährendes Schwanken und Wanken, welches weder die Anstalt noch ihre Zöglinge zur stetig fortschreitenden Entwicklung und zum ruhigen Genuß des Erworbenen kommen

läßt. Dazu kommt noch die einseitige und verhältnismäßig nur schwache und unvollständige Vertretung der humanistischen Bildung durch das Lateinische im „Real-Gymnasium", während das zweite „Auge" des Gymnasiums, das Griechische, hier völlig blind bleibt; und doch findet fast unsere gesamte wissenschaftliche Bildung in allen ihren Verzweigungen gerade in der griechischen Literatur und in griechischer Kunst die starken Wurzeln ihrer Kraft! Wer diese Schätze nur durch fremde Hilfe zu heben und ihre Schönheit nur durch einen Interpreten zu genießen vermag, der steht unzweifelhaft nicht auf der vollen Höhe der wissenschaftlichen Erkenntnis und einer allgemein wissenschaftlichen Bildung, mag er auch immerhin auf anderen Gebieten auf der Höhe seiner Zeit stehen. Allerdings führen viele Wege nach Rom, — zu jener Höhe aber nur einer, und das ist der über Rom nach Athen. Daher gingen auch selbst die alten Römer schon diesen Weg, indem sie überall in ihrem geistigen Leben und Schaffen aus dem Jungbrunnen griechischer Bildung schöpften.

Jener Mangel eines selbständigen Prinzipes, dessen Konsequenz das Realgymnasium als eine sich aus ihm notwendig ergebende Schulanstalt zwischen dem Gymnasium und der Oberrealschule erscheinen ließe, ist nun die Ursache so mannigfacher Änderungen in der Organisation des Realgymnasiums, welche insbesondere auch das Gymnasium in Mitleidenschaft ziehen, wodurch es bald nach dieser bald nach jener Richtung hin modifiziert wird. Nicht also eine innere Notwendigkeit, sondern eine augenblickliche, durch äußere Gründe hervorgebrachte Tagesströmung verursacht das fortwährende Schwanken in der Organisation dieser Anstalten, welches sich in der vermehrten oder verminderten Pflege der humanistischen Richtung im Realgymnasium und in derjenigen der realistischen Fächer im Gymnasium zum Schaden beider Gattungen so oft in störender Weise bemerkbar macht. In gewissen Kreisen erscheint wohl gar das Realgymnasium als die Schule der Zukunft, da beide Richtungen in ihr angeblich zu ihrem Rechte kommen, statt daß in Wahrheit beide in ihrer kraftvollen Wirkung abgeschwächt und ihre eigenartigen Bildungsfermente lahmgelegt werden. Eine ruhige, stete Fortentwicklung im höheren Schulwesen wird erst dann wieder eintreten können, wenn eine derartige ungesunde Rivalität durch feste, saubere Scheidung hier der humanistischen, dort der realistischen Anstalt unmöglich gemacht wird. Eine Kompromißanstalt hinkt nach beiden Seiten und macht die Verhältnisse nur unsicher und verschwommen. Das fortwährende Liebäugeln mit dem Gymnasium beweist zur Evidenz das Bewußtsein, daß wahre wissenschaftliche Bildung ohne klassische Studien nicht möglich ist, während sich andererseits jene Anstalt zu einer völligen Verzichtleistung auf dieselbe nicht entschließen kann. Gerade hierin beruht aber die Berechtigung und die Stärke der Oberrealschule, welche die alleinige berufene Vertreterin der höheren realistischen, wie das Gymnasium diejenige der humanistischen Bildung der Jugend ist.

Der im 17. und 18. Jahrhundert immer lauter werdenden Forderung gegenüber, dem Utilitätsprinzip einen größeren Einfluß einzuräumen, verhielt sich das Gymnasium spröde und zurückhaltend. Zwar bequemten sich einige Anstalten dazu, die realistischen Fächer unter Beschränkung des Unterrichts in den klassischen Sprachen mehr in den Vordergrund treten zu lassen; im großen

und ganzen jedoch mußte das Gymnasium diese ihm nur von außen aufgezwungene Nötigung als eine seinem innersten Wesen widersprechende Neuerung empfinden. Die oft schroffe Zurückweisung eines an sich berechtigten neuen Bildungsprinzipes führte endlich zur Errichtung eigener Realanstalten, besonders durch Semler (1706) und Hecker (1747). Auf ihnen erwarb sich der Mittelstand die zum praktischen Lebensberufe nötige allgemeine Bildung, während die höheren Stände ihre Vorbildung auf dem Gymnasium erhielten. Alsbald jedoch erwachte das Verlangen, die Realanstalten zu einer solchen Höhe zu erheben, daß ihre Leistungen denen des Gymnasiums gleichwertig seien; daher die klassischen Eierschalen, welche die verhältnismäßig noch junge Anstalt mit sich herumträgt. Während dieselbe, seit 1859 staatlich zunächst als „Realschule erster Ordnung", seit 1882 als „Realgymnasium" anerkannt, sich immer noch nicht davon zu befreien vermochte, hat die „höhere Gewerbeschule", seit 1882 „Oberrealschule" genannt, in konsequenterer, energischer Durchführung des realistischen Prinzipes jede Anwandlung zu humanistischer Tendenz durchaus verschmäht und sich deshalb, von außen und von innen ungestört, in sich selber gefestigt.

Es ist bereits bemerkt worden, daß die unglückliche Zwitterstellung des Realgymnasiums in mannigfachen Änderungen seines Lehr- und Stundenplans vergeblich einen Ausgleich zu finden suchte. Das Scheitern dieser Hoffnung legte nunmehr den Wunsch nahe, mit dem Gymnasium eine so enge Verschmelzung einzugehen, daß beide Arten unter Drangabe resp. Übernahme ihrer bis dahin isolierten Eigenart ein novum tertium als eine „Einheitsschule" oder ein „Gesamtgymnasium" bilden sollten. Der Wortführer dieser Richtung war Ostendorf, welcher in seinem Buche: „Das höhere Schulwesen unseres Staats" einen völlig gemeinsamen Unterbau forderte, auf welchem sich dann die zur Berufs- und Fachbildung überleitenden Schulstudien der verschiedenen Richtungen gesondert fortsetzen sollten. Während in den unteren Klassen von den Sprachen neben der Muttersprache nur das Französische getrieben wird, tritt mit der Untertertia auf der einen Seite das Englische, auf der anderen das Latein auf, worauf sich die Schüler der lateinischen Abteilung noch einmal zwischen Englisch und Griechisch entscheiden.

Nach diesem Vorschlage bildeten jedoch die Schüler beider Anstalten immer noch nicht eine unterschiedslose Einheit, sondern ein Konglomerat von zwei nur äußerlich zusammengeschweißten Bestandteilen; daher trat der im Jahre 1886 in Hannover unter regster Beteiligung von Schulmännern aus allen deutschen Gauen begründete deutsche Einheitsschulverein für die volle Verwirklichung jener Idee ein, indem er sämtliche Unterrichtsfächer beider Schulen, insonderheit das Griechische und das Englische, als obligatorische Gegenstände für alle Schüler der neuen Einheitsschule forderte. Die Bedingung der Möglichkeit einer derartigen Verwirklichung sieht er in der Ausscheidung alles Unnötigen, in einer pädagogischen Konzentration der Unterrichtsfächer sowie in einer besseren Fachvorbildung der Lehrer.

Trugen solche Reformvorschläge auch offenbar den Stempel einer Utopie von vorneherein an ihrer Stirn, so hatten sie doch den praktischen Erfolg, daß in der Tat in den sog. „Reformschulen" die unteren Klassen, allerdings

mit verschiedenen Nüanzierungen, nach dem Plane jener „Einheitsschule“ organisiert wurden; ebenso wurde auch hier der Lehrplan des Realgymnasiums dem des Gymnasiums bis auf geringe Abweichungen angenähert. Während in diesen beiden Anstalten der fremdsprachliche Unterricht in der untersten Klasse mit dem Latein beginnt, fängt er in jenen meist mit dem Französischen an und schiebt den lateinischen Unterricht weiter hinauf. Mit dieser Gleichmachung hängt notwendig der Beginn des Griechischen erst in der Tertia des Gymnasiums und andererseits des Englischen in dem Realgymnasium zusammen.

Der Zweck dieser verschiedenen Experimente, einen normativen gemeinsamen Unterbau für die höheren Schulen zu gewinnen, ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, da er den Familien, in deren Wohnort eine höhere Schule ist, die Möglichkeit bietet, den Sohn bis zum Eintritt in die Tertia selber zu erziehen, und zugleich auch den Zeitpunkt der Entscheidung über seine Zukunft bis zu diesem Termine hinausrückt. Dagegen bedingt, wie jeder Kompromiß, so auch dieser ein Nachlassen von dieser oder jener sonst berechtigten Forderung, welches besonders der schwächer veranlagte Schüler noch lange als eine oft schwer nachzuholende Lücke empfindet. Dazu kommt aber vor allem noch der spätere Anfang des griechischen Unterrichts, der nicht nur das früher der Quarta zugewiesene Pensum einholen muß, sondern auch gerade diejenige Zeit hierin versäumt, welche erfahrungsmäßig für die Aneignung des rein Gedächtnismäßigen im Unterrichte die geeignetste ist. Es fragt sich doch, ob jene freilich nicht zu leugnenden Vorteile diese Nachteile aufzuwiegen imstande sind, zumal die reine Praxis die Wirkung solcher Experimente kaum zu entscheiden vermag, da zu viele Zufälligkeiten bei den Beurteilten wie bei den Urteilenden mitspielen, welche bei der Beurteilung nicht immer offen zutage liegen. Daher dürften solche Versuche nur in der vorsichtigsten Weise und in sehr beschränktem Maße vorgenommen werden. Wie bereits bemerkt, liegt der Grund derselben nur in der Zwitterstellung des Realgymnasiums, während die streng realistischen Anstalten allein derartige, doch immerhin gewagte Experimente kaum veranlaßt haben würden. Andererseits aber ist unumwunden zuzugestehen, daß das Gymnasium die berechtigten Anschauungen der modernen Zeit nicht vornehm ignorieren darf, sondern ihnen soweit Rechnung tragen muß, als sie es nicht mit seiner eigentlichen, eigensten Aufgabe in Disharmonie bringen. Der schroffen Anwendung des Ausspruches: „sint, ut sunt“ ist daher nicht beizupflichten.

Die neuesten Reformenvorschläge unserer Tage versuchen, die Gesundheit des Körpers auf Kosten der Entwicklung des Geistes zu fördern und den Wert der Arbeit an dem Maßstab des Vergnügens zu messen. Es wird Sturm geläutet gegen die Schule und ihre Einrichtungen als Brutstätte der körperlichen und geistigen Verkümmerung der Jugend zum Schaden der nationalen Wohlfahrt. Einer der lautesten Chorführer einer solchen revolutionären Richtung ist Gurlitt, der in seinem Buche: „Der Deutsche und sein Vaterland“ in dem englischen Sportbetrieb das Regenerationsmittel der verrotteten Zustände in der deutschen Schule sieht, welcher er die beliebten Schlagworte: „Berechtigungswesen“, „Prüfungsschwindel“, „Schablonenbetrieb“ u. a. entgegenschleudert. Wenn er selber offen gesteht, „nie mehr Haß und Verachtung

in sich aufgenommen zu haben als in der und gegen die Schule", so sind seine Erwägungen eben nicht sine studio et ira geschrieben und können daher wohl als lediglich subjektive Expektorationen und Entgleisungen unberücksichtigt bleiben, wenn auch unter denen, die vielleicht in ihrer Jugendzeit in der Schule irgendwie Havarie erlitten haben, „Tausende ähnliches empfinden". Die rächende Nemesis gekränkter Ehre und zerknickter Hoffnungen findet unter allen Umständen stets ein „tausendfaches" Echo.

Ungleich beachtenswerter ist ein Versuch, der wohl aus Liebe zur Kinderwelt geboren, doch eine völlige Unkenntnis pädagogischer Weisheit dokumentiert. Sehr bezeichnend ist es, daß derselbe nur von pädagogischen Laien unternommen ist, während die Pädagogen von Fach sich ablehnend zu verhalten scheinen. Vielleicht verdient er gerade deshalb erwähnt zu werden. Da dieser Versuch eine gänzliche Umgestaltung des bisherigen Schulwesens auf Grund der modernen Weltanschauung bezweckt, so mag er etwas ausführlicher behandelt werden: wenn zwei Weltanschauungen heterogenster Art hart aufeinander platzen, kann der Zusammenstoß nicht ohne jede Wirkung bleiben.

In einem geistig regen Vorort unserer Metropole bezweckt die unlängst ins Leben getretene moderne Schulanstalt, endlich einmal das zur Tat zu gestalten, „was seit vielen Jahren in den Gemütern der Eltern ersehnt und in den Zeitschriften für Neugestaltung unseres Schullebens gefordert wird". Durch die Art, w i e die alte Schule Leistungen verlangt und durch das Eintrichtern von totem Wissen, untergräbt sie die körperliche und die nervöse Gesundheit der Kinder, ertötet durch ihren unnatürlichen Lernzwang die Lernbegierde, preßt unnötige Unterrichtsstoffe in das Kindergehirn mit Gewalt hinein und stumpft die sinnliche Beobachtungsgabe des Kindes ab statt sie zu wecken. Mit Flickarbeit ist da nichts zu machen, es muß von Grund auf Neues geschaffen werden. Wo bisher abstrakter und theoretischer Wissensstoff in einer unkindlichen Form und vorgreifenden Zeit, soll jetzt das Wissen als ein lebendiger, weil selbsterlebter Besitz aus dem Kinde herauswachsen. Daher muß es auch in der Schule ein handelndes und tätiges Wesen sein: aus der Lernschule muß eine Arbeitsschule werden!

Zur Benützung des natürlichen Tätigkeitsdranges der Kinder eignet sich nun nichts besser als der Handfertigkeitsunterricht, doch nicht mit theorisierender Pedanterie; hieran schließen sich bei fröhlichem Spiel und Treiben Formlehre, Messen und Rechnen, plastische Anschauungen und plastische Wiedergabe, sowie Zeichnen und Ausbildung des Farbensinnes. An der Hand dieser Aufgaben läßt sich der ganze Unterrichtsstoff von Jahren zu lebendigem Besitztum entwickeln, dessen praktische Verwendbarkeit fürs Leben ein- für allemal geläufig bleibt. Erst auf Grund des praktischen Könnens erschließt sich das Verständnis für die theoretischen Fächer, während sonst ein zwangsweises Auswendiglernen treten muß statt eines innigen Verstehens. Beim Studium der Sprachen darf niemals Grammatik und Syntax an die Stelle ihrer lebendigen Schönheiten und ihrer wirklichen Verwendbarkeit treten. Die Lehrbücher sind tote Vermittler toten Ballastes; die Natur und das Leben mit ihrem unerschöpflichen Reichtum sind die Bücher, in denen wir lesen müssen. Die Grund-

lage alles Unterrichts sei der Anschauungsunterricht im Freien, in Wald und Feld, beim Handwerker und beim Bauern; dann lernen die Kinder nicht wie bisher gezwungen, sondern aus eigenstem Interesse. Ist aber so das Interesse für den Unterricht geweckt und lernen die Kinder gerne, so brauchen wir die Ziele durchaus nicht niedriger zu stecken als bisher. Auch leidet das Gemütsleben dann nicht mehr unter der Angst und dem ständigen Druck, in denen unsere Kinder jahraus jahrein ihre schöne, goldene Jugendzeit verbringen, unter der Angst um das tägliche Pensum, der Furcht vor Strafe oder der Sorge um die Versetzung. In gesundheitlicher Beziehung werden die Kinder nicht durch naturwidrigen Zwang zu stundenlangem und gebücktem Stillsitzen in schlechter Schulluft geschwächt und blutarm gemacht. Und endlich werden die täglichen Vorkommnisse in der Schule, die gelegentlichen Mißhelligkeiten unter den Kindern und die Bedrängnisse ihrer kleinen Herzen vom ersten Tage an Gelegenheit bieten, die Kinder zu sittlicher Handlungsweise zu erziehen, ohne daß auswendig gelernte Moralgebote und Anstandsregeln an die Stelle selbsterlebter Herzenserfahrungen treten dürfen.

In der Tat sind einige Goldkörner in diesen Ausführungen auch für Pädagogen enthalten, nur leiden die Grundanschauungen daran, daß sie für die Praxis unpädagogisch sind; auch bieten sie durchweg nichts Neues für jeden, der mit der geschichtlichen Entwicklung des Erziehungswesens bekannt ist. Die Schonung der Gesundheit, das Ausgehen von der Anschauung als dem absoluten Fundamente des Unterrichts, die mäeutische Anknüpfung an Bekanntes, die Erweckung des Interesses, — das alles sind seit lange schon in der Pädagogik eingebürgerte Begriffe, welche hier jedoch derartig überspannt werden, daß ihre Anwendung eben unpädagogisch wird. Wenn auch jede dieser Forderungen, einzeln für sich genommen, durchaus berechtigt ist, so muß doch naturgemäß diese Berechtigung durch anderweitige, ebenso berechtigte Forderungen beschränkt werden. Es verhält sich hiermit ebenso wie mit der sog. Kollision der Pflichten, welche oft genug im praktischen Leben eine Pflicht nicht nur aufhebt, sondern sogar in ihr Gegenteil umsetzt. Eine solche Kollision und teilweise Beschränkung lassen die gestellten Forderungen dann als unpraktisch und unpädagogisch erscheinen.

An diesen Einseitigkeiten leiden alle theoretisch aufgestellten Schulreformenvorschläge gegenüber der historisch gewordenen Schule, in welcher der Gang der Geschichte *jene Einseitigkeiten auf ihren wahren Wert reduziert und gegenseitig allmählich ausgeglichen und miteinander in Einklang gebracht hat.* Daher können auch alle revolutionären Schulreformen keine Aussicht auf Erfolg haben, sondern jene Schule im einzelnen nur mehr oder weniger modifizieren.

Daß nun die pädagogischen Grundgedanken, welche die neue Schule in die Praxis umsetzen will, durchaus kein Novum sind, beweist ein historischer Rückblick auf die im Jahre 1632 erschienene magna didactica, in welcher schon *Comenius* auf die Gesundheit und die körperliche Erziehung dringt, um eine Harmonie mit der religiösen, sittlichen und intellektuellen Erziehung herzustellen, weshalb er mäßige und einfache Nahrung, Bewegung, ernste und heitere Spiele und Musik empfiehlt. Auch dringt er auf Unterricht in den

Realien, deren Studium er als gleichwertig neben die Sprachen stellt. Statt der toten Bücher aber sollen wir das lebendige Buch der Natur aufschlagen. Erst aus der Anschauung entwickelt sich das Wissen, und das sinnlich Angeschaute bleibt am festesten im Gedächtnis. Zuerst übe man die Sinne, dann das Gedächtnis, hierauf den Verstand. Die Methode folge der Natur: man schreite stufenweise nach Maßgabe der wachsenden Fähigkeiten fort, nicht aber, wie es gewöhnlich geschieht, zuerst mit den Sprachen, sondern mit den Sachkenntnissen beginnend. Auch lerne der Schüler nichts auswendig, was er nicht zuvor begriffen hat, und er lerne nichts, was nicht für dieses oder jenes Leben nützlich ist.

Man sieht, es deckt sich fast jedes Wort mit den angegebenen Prinzipien unserer neuen Schule. Und weiter knüpfte schon Sokrates in seinen Gesprächen absichtlich an Bekanntes an und wußte die tiefsten Lehren durch seine mäeutische Methode scheinbar dem Gefragten zu entlocken, Rousseau und die Philanthropisten predigten die Anwendung von Liebe statt Zwang, Pestalozzi baute alle Erkenntnisse auf die Anschauung als ihr absolutes Fundament, Fröbel verwendete den Spieltrieb des Kindes für die Erziehung, und endlich glaubte Herbart in dem Interesse die wichtigste Triebfeder der kindlichen Lernlust gefunden zu haben. Alle diese für die damalige Zeit neu entdeckten Wahrheiten sind, soweit sie im Gesamtorganismus der Schule berechtigt waren, in denselben bereits aufgenommen, soweit sie jedoch mit anderen berechtigten Forderungen kollidierten, allmählich wieder ausgeschieden.

So ist zwar die Gesundheit des Leibes unzweifelhaft eins der kostbarsten Güter; wird sie jedoch als oberster Regulator aller pädagogischen Tätigkeit angesehen, so ist eine solche Überspannung ihres Wertes auf die Erziehung nur von schädigendem Einfluß, denn weder sie noch selbst das Leben ist der Güter höchstes. In gleicher Weise erfordert auch die wahre Liebe den Zwang und die Strafe; auch heute noch gilt immer das alte Bibelwort: „Wer seine Rute schonet, der hasset seinen Sohn". Wohl schafft das Interesse Liebe zur Sache und macht das Lernen leicht; doch darf es nimmer die Auswahl des Lernstoffes noch auch die Methode der Aneigung bedingen. Und wie notwendig endlich auch für die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes die freie Tätigkeit des Spieles ist, so wird es doch zur Gefahr, wenn es die ernste Arbeit, das geistige und ethische Schaffen und Ringen, das Sichüberwinden und Sichaufgeben, die oft harte und bittere Pflichterfüllung nicht zur Entfaltung kommen läßt. Eine solche übertriebene Auswertung an sich berechtigter Ideen aber, welche ohne gegenseitige genügende Ausgleichung nebeneinander parallel laufen, macht die neue Schule nicht dazu geeignet, das Schulwesen von Grund aus zu reformieren. Doch — in magnis et voluisse sat est!

Die jüngsten Reformvorschläge dagegen suchen einem anderen Mangel abzuhelfen, indem sie für die übernormal begabten Schüler eine von den normal begabten gesonderte Ausbildung verlangen, und zwar auf Kosten der allgemeinen Bildung. So urteilt Bölsche in seinem „Weltblick. Gedanke zu Natur und Kunst", daß drei Viertel aller Schulpensa außerhalb des Interessenkreises des Schülers liege, dessen Bewältigung eine unerträgliche Belastung

des Gedächtnisses und ein totes Wissen sei, weil ihm jeder Anschauungsinhalt fehle. Dieser ganze Gedächtniskram habe jetzt gar keinen Wert mehr, da man ja für jedes Gebiet der Wissenschaft, der Kunst, des gewerblichen und industriellen Lebens so vorzügliche Lexika besitze. Neben den jetzigen höheren Schulen, die aufhören sollen, Zwangsanstalt für Normalkinder zu sein, fordert er Selektaklassen, in denen jeder nach seiner Neigung und seinen Talenten ausgebildet wird, so daß alle anderen Fähigkeiten um jene Hauptbegabung als den Schwerpunkt geordnet im Hinblick auf sie und ihre Zwecke ausgebaut werden. Nach der Vollendung der jetzigen Unterstufe tritt die Teilung nach den verschiedenen Begabungen ein, indem in besonderen Klassen Unterricht für Mathematiker, Philologen, Schriftsteller, Musiker, Maler, Bildhauer usw. erteilt wird. Das Normalpensum könnte jetzt so leicht wie möglich gehalten werden, da es ja nur dazu dienen soll, dem spezifisch Begabten auch eine Grundlage für allgemeine Bildung zu liefern; die Spezialpensa aber könnten so anspruchsvoll wie nur irgend möglich gehalten werden, weil die Selektaschüler ihnen ihre ganze Kraft, und was das Wichtigste ist, ihre ganze Liebe entgegenbringen würden.

In ganz ähnlicher Weise befürwortet Petzoldt in seiner Broschüre: „Sonderschulen für hervorragend Befähigte", Schulen für das hervorragend befähigte Genie, in der es eine noch umfangreichere Bildung erhält, wie sie ihm zurzeit an den höheren Schulen zuteil werden kann. Von Tertia oder Sekunda an sollen die Schulen nach eigener Wahl der Schüler spezialisiert werden; die Erfolge der Sonderschule würden jedoch noch größer sein können, wenn ihre Unterstufe schon etwa mit der Quinta begönne.

Das Prinzip dieser beiden Vorschläge, die im wesentlichen die gleiche Tendenz haben, entbehrt allerdings wohl nicht einer gewissen Berechtigung und entspricht insofern gleichsam einer ausgleichenden Gerechtigkeit, als an größeren Orten bereits Schulen für minder befähigte Schüler eingerichtet sind, um durch sie die normal veranlagten Schüler an einem schnelleren Fortschreiten nicht zu hindern. So scheint es aus demselben Grunde nur gerecht zu sein, auch für die übernormal veranlagten Schüler gleichfalls eigene Anstalten zu errichten. Doch würden sich hiergegen mannigfache und überaus schwere Bedenken erheben.

So ist es zunächst in den bei weitem am meisten Fällen recht schwierig, ein wirkliches Talent, ja selbst ein Genie schon in so früher Jugend zu erkennen. Bei der großen Mehrzahl der wirklichen Genies offenbarte sich die besondere Begabung in der Kindheit entweder noch garnicht oder nur in schüchternem Maße, während dagegen vorübergehende Laune oder kindlicher Spieltrieb so oft von den Eltern und Verwandten für einen bedeutsamen Wink der Natur gehalten wird, welchen unbeachtet zu lassen ein Unrecht gegen das Kind sei. Und zeigt sich in der Tat schon bald eine ingeniöse Anlage, so ist gar leicht ein Irrtum in der bestimmten Richtung möglich, nach welcher hin sich dieselbe entwickeln wird. Und wer kennt endlich nicht jene bekannten Wunderkinder, welche die Welt durch ihre frühreifen ingeniösen Leistungen in Erstaunen setzten, bald aber wieder in die Herdenmassen der Alltagsmenschen hinabsanken, und von denen es heißt: „Das Wunder ist vergangen, das Kind ist geblieben". Alle diese Gruppen von „verkannten" Genies würden durch Er-

richtung von besonderen Genieschulen in eine falsche Bahn geworfen und in ihrem inneren und äußeren Leben mehr oder weniger Schiffbruch leiden. Aber auch wenn ein wirkliches Genie schon im Kinde seine Schwingen lüftet und es unzweifelhaft in seiner künftigen Größe in richtiger Vorahnung intuitiv erkannt wird, so bedarf gerade ein solches in seinem ersten Entkeimen einer ruhig ausreifenden Entwicklung in wissenschaftlicher oder künstlerischer Beziehung und einer strafferen sittlichen Zucht, um es vor Entgleisungen zu bewahren, die in dem Milieu einer Normalschule naturgemäß günstigeren Boden findet. Wie manches ohne Zügel, wild einherrasende Pegasusfohlen hat nach kurzem Sonnenfluge im jähen Abgrund sein Ende gefunden!

Ein weiteres schwerwiegendes Bedenken bietet die umgekehrte Proportion: je höher das Talent oder Genie, desto niedriger das allgemeine Wissen. In Wirklichkeit verhält es sich aber gerade umgekehrt: je höher die Leistung auf dem Gebiete der Wissenschaft oder der Kunst, eine desto gründlichere und weitergründige Unterlage setzt sie voraus, denn je höher der Baum, ein desto weitergreifendes Erdreich erfordert er, um die Schwankungen in der Höhe ertragen zu können. Wie sollte wohl einem Talente oder Genie die elementare, unvollendete Bildung der unteren Klassen oder das subalterne Wissen eines Sekundaners genügen, um sich in adäquater Weise auszuwirken und die Menschheit mit neuen Ideen zu befruchten.*) Der Hinweis auf die in jeder Branche vorhandenen Lexika läßt fast vermuten, daß solche Vorschläge nicht ernst gemeint sind. Die späteren wissenschaftlichen Leistungen eines talentierten Schülers würden doch bedenklich bei der Bildung eines nur Einjährig-Freiwilligen beeinträchtigt, da zumal in unserer Zeit der Konnex der verschiedenen Wissenschaften vielfach ein sehr enger ist. In abgesonderten Genieschulen aber würden nur Treibhauspflanzen erzogen werden, bei denen die ersparte geringe Zeit die mancherlei Nachteile nicht aufwiegen würde. Wenn aber Petzoldt glaubt, daß durch den geistigen Riesengewinn Verhältnisse geschaffen würden, „die auch eine Umwandlung der Lehrpensa unserer eigentlichen Hochschulen bewirkten", so ist doch dem Genie auch bei dem jetzigen Unterrichtsbetriebe eine unbegrenzte Perspektive geöffnet.

Die schwere Gefahr einer solchen vorzeitigen Absonderung schildert Ziller in überzeugender Weise in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht." „Selbst den vorzüglichen Naturen", heißt es hier, „die sich durch ein hervorragendes Talent auszeichnen, ist nicht nachzulassen, daß sie nur in ihrer stillen Heimat leben oder bloß versantes in ceteris sich an die Beschäftigungen hingeben, die aus ihrem Talente stammen, und die ihnen deshalb in hohem Grade gelingen. Wenn ihr Streben dahin geht, müssen sie zurückgehalten werden. Kein Zögling darf seiner Individualität und dem dadurch bedingten Versinken in Einseitigkeit überlassen bleiben. Wenn dem Zögling nachgesehen würde, so ganz in den abgesonderten Winkel des menschlichen Lebens und Schaffens sich zurückzuziehen, den seine eigentümliche Natur zu ihrem Wohnsitze auserkoren hat, wenn er fordern dürfte, daß seine Bildung

*) Vgl. Nr. 9: Die Bewertung der allgemeinen und der formalen Bildung.

durchaus nach dem Schwerpunkte seines Gemüts hin gravitiere, und nichts mit ihm geübt werde, worin er nicht schon von Natur sich auszeichne, so würde er, statt zu einem ganzen, wohlgestalteten Menschen sich auszubilden, wie es nur durch gleichschwebende Bildung geschehen kann, geistig zerrüttet; er würde noch mehr eine Mißgestalt werden, als es bei einer Individualität, die nicht durch den pädagogischen Bildungsprozeß hindurchgegangen ist, bei einer Individualität mit ihren Ecken und Unebenheiten, mit ihren Launen und Sonderbarkeiten, mit ihrem eng begrenzten Horizont und ihrer Mischung von Ungestüm und Apathie immer der Fall ist. Selbst die größten künstlerischen, wissenschaftlichen, technischen, industriellen und sonstigen Talente oder Genies können wenigstens eine Übersicht über das, was auf anderen Gebieten vorzügliches geleistet wird, nicht entbehren, vornehmlich auch als Gegengewicht gegen die ihnen immer drohende Gefahr, in rein subjektive Auffassungen zu versinken oder in einer Empfindung ganz aufzugehen."

Das Streben, Schülern mit besonderen Talenten und Neigungen Gelegenheit zu geben, dieselben unter Entbindung von anderweitigen an sie gestellten Forderungen vorzugsweise zu pflegen, hat der Behörde Anlaß zu einer dahingehenden Reform gegeben, indem sie die Kompensation vorzüglicher Leistungen in selbstgewählten Unterrichtsfächern gegen ein völliges Manko in anderen gestattet, und der Natur des Unterrichts der höheren Klassen eine mehr freiheitliche, akademische Gestaltung zu geben beabsichtigt. Indessen lag es bisher schon in der Kompetenz der Schule, von jener Kompensation Gebrauch zu machen; ihre Erweiterung dürfte aber doch wohl eine vorsichtige Anwendung erfordern, da diese Jugend noch allzusehr einer festen Führung und des pädagogischen Zwanges bedarf, der oft genug noch selbst für einen jungen Studenten eine Wohltat wäre!

Endlich aber versucht der reformbedürftige Geist unserer Zeit die Jugend von dem Abiturientenexamen zu befreien, obwohl doch dasselbe seit über hundert Jahre und auch heute noch seine Existenzberechtigung erwiesen hat, und die ausschlaggebenden Gründe kaum eine Änderung erfahren haben. Die tiefere Begründung jener Bestrebung ist wohl vorzugsweise in der körperlichen und vor allem geistigen Verweichlichung unserer Jugend sowie in einer potenzierten Geltendmachung der Individualität zu suchen, die im Volksleben ebenso wie in der Pädagogik immer größeren Einfluß zu gewinnen drohen. Während der Schüler bisher nur unter der steten Leitung und im engen geistigen Wechselverkehr mit den einzelnen Lehrern von Stufe zu Stufe in die Wissenschaften eingeführt worden ist, wird ihm nunmehr durch die Abschlußprüfung Gelegenheit gegeben, gleichsam befreit von diesem Gängelbande, vor der ihm mehr objektiv gegenüberstehenden Kommission in selbständiger Weise sein Wissen zu entfalten und zugleich auch zu begründen. Durch diese Stellung der Kommission ist auch dem Prüfling eine ungleich größere Gewähr geleistet für eine objektive Beurteilung seiner Kenntnisse, als es dem doch immer nur einen subjektiven Maßstab anlegenden Lehrer möglich ist. Da jedoch andererseits wieder der Fachlehrer im geeigneten Falle der Anwalt seiner Schüler ist, so findet hierdurch besonders für den fleißigen, aber minderbegabten oder für den ängstlichen Schüler ein Ausgleich beider

Richtungen statt. Aus diesem Grunde wird soviel als möglich eine gerechte Beurteilung der Gesamtleistung des Prüflings garantiert. Es ist dies ein Faktor, der für die Beurteilung einer solchen Prüfung von wesentlichem Belange ist, doch stets übersehen wird. Sodann ist es aber auch ein wesentlicher Gewinn für den Schüler, wenn er einmal gezwungen wird, Umschau zu halten über sein in redlichem Fleiße und Schweiße erworbenes Besitztum und so wenigstens ein ungefähres Gesamtbild seines Wissens und Könnens gewinnt.

Der Umstand, daß ihm nur Gelegenheit gegeben werden kann, dieses Wissen in nur winzigen Ausschnitten zu zeigen, ist hierbei irrelevant, da der Besitz hierdurch nicht beeinträchtigt wird. Der Einwurf dagegen, daß die Abschlußprüfung wie überhaupt auch jede Klassenprüfung ihre dunkeln Schatten weit vorherwerfen, indem sie in gleicher Weise Schüler und Eltern schon lange Zeit vorher in nervöse Aufregung versetzen, bildet keine Instanz gegen sie, da die Eventualität der Versetzung auch ohne eine besondere Prüfung dasselbe „Hangen und Bangen in schwebender Pein“ verursachen würde. Und wird nun endlich die Prüfung vielfach für ein Lotteriespiel und für eine Glückssache gehalten, so beruht diese irrige Annahme auf der Unkenntnis des Urteilsmodus von seiten der Lehrer, welches wesentlich durch die vorherigen Klassenleistungen des Schülers bestimmt wird. Mag bei späteren Prüfungen öfter einmal das Glück Unwürdige begünstigen oder das Unglück sich an die Fersen Würdiger heften, so bietet die Abschlußprüfung wie überhaupt die Schulprüfungen hiergegen einen Schutz, soweit es bei menschlichen Institutionen möglich ist. Ziehen wir so die Bilanz von Vorteil und Nachteil, so erfordert offenbar das eigenste Interesse der Schüler die fernere Beibehaltung der Abiturientenprüfung.

Schließlich sei noch der modernsten Reform auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens mit einigen Worten gedacht. Wenn es auch zuzugeben ist, daß durch einen allmählichen Umschwung der sozialen Verhältnisse und durch die technischen Erfindungen so manche weibliche Kraft im häuslichen Familienkreise nicht mehr verwertet werden kann und hierin die Notwendigkeit begründet ist, besonders den ledigen Töchtern anderweitige Wirkungskreise zu erschließen, so läßt sie offenbar doch ihre eigentliche Bestimmung, ihre physische Anlage und ihre natürliche Begabung für eine rein wissenschaftliche Beschäftigung wenig geeignet erscheinen. Die geringe Zahl der Ausnahmen ist ein hinreichender Beweis hierfür. Soll aber die Erschließung der Universität für unsere Töchter und andere wissenschaftlich nicht genugsam vorbereitete Kreise nicht gänzlich fruchtlos bleiben, so muß die Wissenschaft von ihrem Piedestal herabsteigen und, wie es unsere Zeit freilich liebt, sich popularisieren; ihrem innersten Wesen nach ist jedoch die Wissenschaft hoch aristokratischer Natur und wehrt dem profanen Volke den Zutritt zu ihr, und selbst keine Reform vermag den Zugang zu erzwingen. „Nur der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb“ wird hier die weibliche Natur in eine bedenkliche Bahn gedrängt, nach der nur „Überfrauen“ lechzen: die große Menge bleibt ihr instinktmäßig ferne und sucht im harten Kampfe ums Dasein einen angemesseneren Wirkungskreis, zu dem es unserer sozialen Weiterentwicklung gelingen möge, ihr die Wege zu ebnen. Das Vorbild der russischen sog. „Studentinnen“ wirkt nicht gerade ermutigend für einen solchen „fortschrittlichen“ Versuch, und auch bei

uns liegt wohl die Gefahr nahe, daß die Hörsäle öfter ihrem eigentlichen Zwecke entzogen werden. Wie es scheint, eilt das Experiment dem Bedürfnisse voraus.

Die neueste Blüte der modernen Pädagogik, welche sich jüngst in Weimar erschlossen hat, kann wohl füglich unberücksichtigt bleiben, da hiernach statt des ersten Schuljahres sich die Kinder im Freien tummeln sollen, um dort zu zeichnen, zu modellieren (!) und im Anschauen geübt zu werden, — Forderungen, welche ja die sog. „Spielschulen" bereits zumeist erfüllen. Ein jeder Lehrer der untersten Klassen weiß aber hinreichend aus Erfahrung, daß die hier vorbereiteten Schüler im Fleiß, Eifer, in den Leistungen, oft sogar in der Charakterbildung besonders in der ersten Zeit den übrigen Schülern nachstehen. Der Schule sind stets gänzlich unvorbereitete Schüler lieber als derartig vorbereitete. Dies dürfte auch kaum den Regierungen verborgen sein, welche man für eine derartige Zukunftsschule zu gewinnen sucht.

Werfen wir einen Rückblick auf die angegebenen Reformen und Reformenvorschläge, so kann man immerhin zugeben, daß ihnen ebensoviele Schäden des historisch überkommenen Schulsystemes entsprechen, und es ist die Pflicht und die Aufgabe einer rationellen Pädagogik, dieses mit dem berechtigten Kern jener Vorschläge, welche der Ausfluß einer modernen Weltanschauung sind, beizeiten in Einklang zu bringen, damit sich auch hier nicht statt einer friedlichen Reformation eine gewaltsame Revolution Bahn bricht. Doch wird schon eine nahe Zukunft lehren, daß bei einer sorgfältigen, objektiven Prüfung ungleich mehr Schlacken als geeignete Bausteine übrigbleiben.

---

2.

# Das „Recht" des Kindes.

Es ist zunächst befremdlich, daß in dem gesellschaftlichen Leben unserer modernen Zeit zwei einander entgegengesetzte Strebungen sich geltend zu machen suchen, von denen die eine die Allgemeinheit, die andere das Individuum als den wichtigeren Faktor in den Vordergrund zu stellen sucht.

Das überaus wuchernde Vereinsleben, in welchem sich der einzelne willig und freiwillig dem Allgemeinen unterordnet, der sozialdemokratische Terrorismus, der jede individuelle Regung unbarmherzig im Keime erstickt, steht scheinbar unvermittelt der zarten Rücksichtnahme gegenüber, welche so vielfach bei der Erziehung der Kinder als eine moderne Errungenschaft angewandt und oft so ungestüm besonders von der Schule gefordert wird. Und doch liegt beiden Erscheinungen dieselbe Triebfeder zugrunde: es ist das jedem einzelnen naturgemäß anhaftende Streben, sein individuelles Wesen in möglichst ungehemmter Weise auszuleben; wo aber seine Macht nicht ausreicht, die sich entgegenstellenden Schranken zu überwinden, da verbindet er sich mit gleichstrebenden Genossen, denn „vereinte Kraft macht stark".

So pulsiert „der Wille zur Macht" in gleicher Weise im Individuum wie im größeren Ganzen. Dieses Sichausleben seines Soseins, die möglichst ungestörte und ungetrübte Entfaltung seines eigenartigen Wesens, — das ist der Grund und der Zweck des Lebens des Individuums, welches daher einen vollgültigen Anspruch auf ein ungetrübtes, freischaltendes Dasein von der Wiege bis zum Grabe hat. In seiner frühesten Jugend liegt den Eltern, später der Schule die Pflicht ob, dieses sein gutes Recht zu wahren. Und wenn es auch nicht in einer solchen krassen, unverblümten Weise geschieht, so ist doch die moderne Pädagogik gleichwie die moderne Kunst und Literatur bis zu einem erheblichen Grade von dieses „Gedankens Blässe angekränkelt", und selbst die Wissenschaft verdichtet diesen modernen Individualismus zu philosophischen Systemen!

Doch ist derselbe nicht erst eine Blüte unserer Tage; in der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik hat er seine Vertreter bereits in Montaigne und Locke gehabt, und ganz besonders predigte Rousseau, der „Entdecker des Rechtes der Kinder", als begeisterter Prophet das neue „Evangelium", welches, fast vergessen, in unsern Tagen wiederum eine große Schar gläubiger Anhänger findet. Hier wie dort herrschen dieselben Grundanschauungen und die aus ihnen gezogenen Folgerungen; auch heute noch ist Rousseaus „Emil" das Erziehungsideal dieser modernen Richtung. Der erste Satz desselben: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge her-

vorgeht“ ist die oberste Erziehungsmaxime, welche in nuce sein ganzes Erziehungssystem in sich birgt. Wird der Grundsatz als „unantastbar“ festgestellt, daß die ersten Regungen der Natur immer gut sind, daß es keine ursprüngliche Verderbtheit in dem menschlichen Herzen gibt, und daß sich kein einziger Fehler darin findet, von dem man nicht nachweisen könnte, wie und wodurch er hineingekommen ist, dann ist Rousseaus Vorwurf nicht ungerechtfertigt, daß unter den Händen des Menschen alles entartet und alles umgekehrt, alles entstellt wird; er liebt die Mißgestalt, die Verbildungen, nichts will er so, wie es die Natur hervorgebracht hat, selbst den Menschen nicht. Dann ist auch die Antwort, die er den Erziehern auf die Frage zuruft, was zu tun sei, um jenen seltenen Menschen Emil zu bilden, vollkommen konsequent: „Verhindern, daß etwas geschieht“. Es bedarf nur der physischen und geistigen Entfaltung des natürlichen, an sich guten Keimes, und die alleinige Aufgabe des Erziehers kann nur darin bestehen, daß er alle Störungen und Hemmnisse von dieser Entwicklung möglichst fernhält; besonders die erste Erziehung muß rein negativ sein. Daher ist der Fundamentalbegriff dieser Erziehung die Freiheit, die bereits gleich nach der Geburt in physischer Beziehung zu beginnen hat, indem man alle derartigen Bedürfnisse des Kindes befriedigt, weil sie natürliche sind, und keine Einengung der physischen Freiheit durch unnatürlichen Zwang duldet. Parallel der physischen Freiheit läuft sodann die geistige, sittliche Freiheit. Die Wörter „gehorchen“ und „befehlen“, noch mehr aber die Ausdrücke „Pflicht“ und „Schuldigkeit“ sind aus dem Wörterbuche des Kindes zu streichen. In Worte gefaßte Regeln für sein Verhalten sind ihm nicht zu geben, es muß dieselben durch die Erfahrung gewinnen. Auch keine Art von Strafe ist ihm aufzuerlegen, denn es weiß nicht, was es heißt, etwas verschuldet haben; laßt es niemals um Verzeihung bitten, denn es ist nicht imstande, euch zu beleidigen. Da die Moral seinen Handlungen völlig fremd ist, so kann es auch nichts tun, was moralisch böse wäre und was Strafe oder Verweis verdiente. Es kann daher das Kind wohl ein vielleicht kostbares Möbel zerbrechen, wenn es ihm unter die Hände kommt, und viel Unheil stiften, ohne jedoch dadurch eine böse Handlung zu begehen, weil eine Handlung nur durch die Absicht, Schaden anzurichten, böse wird, und weil es nie diese Absicht haben wird. Hätte es diese ein einziges Mal, so wäre es beinahe ohne Rettung verdorben. Man lasse darum die Kinder sich in voller Freiheit ruhig austoben; allerdings ist es ratsam, alles zu entfernen, wodurch ihre Ausgelassenheit teuer zu stehen kommen könnte, und nichts Zerbrechliches und Kostbares in ihrem Bereiche zu lassen. Man lasse Kinder Kinder sein, indem man ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihren liebenswürdigen Instinkt begünstigt und ihnen nicht den Genuß einer Zeit raubt, die so schnell entflieht. Warum die so schnell dahineilenden Jahre mit Bitterkeit und Schmerz erfüllen? Der Glückliche ist derjenige, welcher am wenigsten Ungemach zu erdulden hat; wer am wenigsten Vergnügen empfindet, ist der Unglücklichste. Da die Pflichten die Freiheit aufheben oder wenigstens einengen, so rede mit den Kindern statt von ihren Pflichten lieber von ihren Rechten.

Das etwa waren die Erziehungsgrundsätze nicht nur eines Rousseau, — das sind auch die Erziehungsgrundsätze, wie man sie auch heute wiederum nicht

nur auf den Gassen, sondern vielfach auch in den Häusern predigen hört: die Predigt von dem „Rechte" des Kindes, — die Predigt von seinen Pflichten hören die Kinder und auch oft die Eltern nicht gerne. Und doch ist es ein ehernes Gesetz, daß, wer in der menschlichen Gesellschaft für sich Rechte in Anspruch nimmt, dafür auch Pflichten zu übernehmen hat, und selbst das Kind in der Wiege kann hiervon nicht entbunden werden.

Der Fundamentalirrtum, das πρῶτον ψεῦδος dieser ganzen wieder modern gewordenen Erziehungsmethode ist ihr Fundamentalsatz, daß der Mensch bei seiner Geburt physisch und sittlich gut sei und daher die Erziehungskunst wesentlich nur darin bestehe, alle hemmenden und bösen Einflüsse von dem Kinde fernzuhalten. Der Begriff des „Guten" setzt doch notwendig die Erkenntnis von gut und böse sowie einen bewußten freien Willen voraus, welches beides dem Säugling aber völlig fehlt. Mit Recht, wenn auch inkonsequent, belehrt uns daher Rousseau von dem Kinde: „Da die Moral seinen Handlungen vollständig fremd ist, so kann es auch nichts tun, was moralisch böse wäre oder was Strafe oder Verweis verdiente", und — fügen wir mit demselben Rechte hinzu — ebensowenig kann es auch etwas tun, was moralisch gut wäre oder was Lohn oder Anerkennung verdiente. Die Seele, die moralische und ethische Gesinnung des Kindes ist noch indifferent, sie ist „jenseits von gut und böse", da sie vom Baume der Erkenntnis noch nicht gegessen. „Wir sind bei unserer Geburt schwach und bedürfen Kräfte; wir sind von allem entblößt und bedürfen Beistand, sind ohne Verstand und bedürfen Urteilskraft." Wäre der Mensch von Natur gut, so wäre es unerklärlich, wie das Böse in ihm entstehen kann. Die Außendinge vermögen wohl Motive zum Bösen zu werden, nimmermehr aber sind sie an und für sich böse; dieses besteht vielmehr nur in dem Verhalten des Menschen gegenüber den Dingen. Kommt also das Böse in den Menschen nicht von außen hinein, und ist es ebensowenig von Natur bereits in ihm, so ist die Entstehung desselben unmöglich. Aus eben demselben Grunde ist hierbei auch von dem erst durch Augustin in die kirchliche Lehre eingeführten Begriff der Erbsünde abzusehen, welche das Dichten des menschlichen Herzens böse von Jugend auf sein läßt, obwohl in der psychologisch so wahren Erzählung die Schlange das Weib belehrte: „Welches Tages ihr davon esset, so werden eure Augen aufgetan, und werdet sein wie Gott, und wissen, was gut und böse ist." So wird die Lust erst durch die Erkenntnis, das Wollen erst durch das Wissen zur Sünde.

Allerdings ist nun von der ersten Stunde der Geburt in dem Menschen ein gewisses Wollen vorhanden, wenn freilich auch kein bewußtes; so lange ihm aber das Bewußtsein fehlt, ist er fast nur ein ohnmächtiger Spielball der physischen Gewalten und Reize. Erst mit dem allmählich aufdämmernden Selbstbewußtsein bildet sich im gleichen Grade aus dem dunklen allgemeinen Wollenstriebe der immer fester werdende individuelle Wille heraus, welcher damit zugleich ins Gebiet der sittlichen Beurteilung fällt. Den Maßstab dieser Beurteilung aber bildet die Allgemeinheit, wie sie sich sowohl in der Gattung der Menschheit im allgemeinen als auch in dem Leben eines bestimmten Volkes und einer bestimmten Zeit darstellt. Innerhalb dieser Sphäre jedoch ist das Individuum eine eigenartige Darstellung der Menschheit in eigentümlicher

Mischung ihrer Elemente, und hierin beruht ebensowohl das Recht als auch die Pflicht des Individuums.

Wie in diesem doppelten Verhältnis des Individuums als solches und zu dem Ganzen sich die Seele in zwei entgegengesetzte Triebe spaltet, die sich doch wieder harmonisch zusammenschließen, schildert Schleiermacher in treffender und schöner Weise: „Zufolge des einen strebt sie, sich als ein Besonderes hinzustellen und somit erweiternd nicht minder als erhaltend, was sie umgibt, an sich zu ziehen, es in ihr Leben zu verstricken und in ihr eigenes Wesen einsaugend aufzulösen. Der andere hingegen ist die bange Furcht, vereinzelt dem Ganzen gegenüberzustehen, die Sehnsucht, hingebend sich selbst in einem Größeren sich aufzulösen und sich von ihm ergriffen und bestimmt zu fühlen. Alles daher, was wir inbezug auf unser abgesondertes Dasein empfinden oder tun, alles was wir Genuß und Besitz zu nennen pflegen, wirkt der erste. Und wiederum, wo wir nicht auf das besondere Leben gerichtet sind, sondern in uns vielmehr das in allen gleiche, für alle dasselbe Dasein suchen und bewahren, wo wir daher Ordnung und Gesetz in unserm Denken und Handeln anerkennen, Notwendigkeit und Zusammenhang, Recht und Schicklichkeit, und uns dem fügen und hingeben, das wirkt der andere."*)

Wenden wir diese allgemeine Grenzbestimmung und die reziproken Verhältnisse von Individuum und Allgemeinheit auf das Gebiet der Pädagogik an, so ergibt sich als Aufgabe der Erziehung das Ausbilden der individuellen Natur und das Hineinbilden in das sittliche Gemeinschaftsleben der Allgemeinheit. Da die wahre Natur des Menschen sich nur in der Gattung offenbart, so birgt jede Isolierung des Individuums von der Gattung eine Gefahr für beide in sich; andererseits aber ist das Individuum die auf eigentümliche Weise sich in einem Einzelmenschen darstellende Menschheit.

Demnach hat die Erziehung das individuelle Gepräge des Kindes in seiner bestimmten Eigenart durch unterstützende und durch abwehrende Tätigkeit nach Kräften zu fördern, und hierin besteht das Recht des Kindes; jedoch ist jene individuelle Bestimmtheit zu modifizieren, zu beschränken oder sogar aufzuheben, sobald sie nur irgendwie in ihrer augenblicklichen oder späteren Wirkung das Wohl der Allgemeinheit verletzt, dessen Förderung gemäß seiner individuellen Anlage die Pflicht des Kindes ist. Da nun mit dem ersten Erwachen des Selbstbewußtseins dasselbe in ein sittliches Verhältnis zur Allgemeinheit tritt, so ist es eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung, in ihm eine dem entsprechende proportionale sittliche Verantwortung für seine Handlungen zu wecken und zu fördern, oder, falls dies die noch zarten sittlichen Regungen des kindlichen Gemüts nicht ermöglichen, diese Verantwortung zu übernehmen und durch entsprechende Maßnahmen zum Ausdruck zu bringen.

Es ist wohl selbstverständlich, daß es sich im zarteren Lebensalter nicht um die Einimpfung sittlicher Maximen und Grundsätze handeln kann, sondern nur darum, Geist und Gemüt des Zöglings und ihre oft unscheinbaren Äußerungen

*) Über Schleiermachers weitere hierher gehörige, feinsinnige Ausführungen siehe meine „Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft," 2. Ausgabe, bei C. Bertelsmann in Gütersloh, 1903.

in Worten und Taten so zu leiten und zu regeln, daß er nach vollendeter Erziehung an seinem Teile das Wohl und den Fortschritt der Allgemeinheit in entsprechendem Maße zu fördern imstande ist. Unter dieser Perspektive ist das gesamte Geistesleben des Kindes in allen seinen Regungen und Erscheinungen bis ins kleinste zu gestalten, und alles, was diesem Ziele in ihm entgegensteht oder hierzu führen kann, in fester Konsequenz zu beseitigen. Daher ist das Schlafen und Wachen, Essen und Trinken, Arbeit und Erholung, kurz alle Lebensäußerungen des Kindes diesem Erziehungsziele anzupassen, und aus gleichem Grunde sind Trotz und Ungehorsam, Lüge und Schadenfreude, Trägheit, Roheit, Unverträglichkeit, Herrschsucht, Zerstörungswut und andere Untugenden schon in ihren ersten Erscheinungen unnachsichtlich zu bekämpfen. Die Grenzen der Adiaphora, wenn es deren hierbei überhaupt gibt, sind möglichst eng zu ziehen, und das besonders bei schwächlichen Eltern, die nur stark gegen andere sind, beliebte faire laisser ist eine mehr oder minder große Gefahr für Individuum und Allgemeinheit. Von diesem Standpunkte aus ist auch die heute wieder so beliebte Rousseausche Phrase zu beurteilen, daß man sich die Kinder in voller Freiheit austoben lassen müsse, und ebenso die von ihm hieran angeknüpfte Ermahnung an die Erzieher: „Hat das Kind ungeachtet eurer Vorsicht etwas in Unordnung gebracht, hat es irgend ein nützliches Stück zerbrochen, so bestraft es nicht für eure Nachlässigkeit, scheltet es nicht aus, es höre nicht ein einziges vorwurfsvolles Wort; laßt es selbst nicht merken, daß es euch Verdruß bereitet hat; handelt genau, als wenn das Gerät von selbst zerbrochen wäre, kurz, seid überzeugt, daß ihr viel getan habt, wenn ihr es über euch vermögt, nichts zu sagen.“ Doch verlangt er, daß man vorher alle kostbaren Möbel entferne. Andere Eltern dulden wohl, daß bei einem „anderen Bauern“ Unfug, selbst Roheiten verübt werden, in ihrem Hause dagegen nicht. Es ist ein Glück, daß ein derartiges „Recht des Kindes“, welches in Wirklichkeit ein Unrecht gegen das Kind und gegen die Allgemeinheit ist, durch andere Erziehungsfaktoren paralysiert wird; den doch oft bleibenden Rest haben aber dann andere und schließlich auch das Kind selber zu tragen.

Der tiefere Grund einer solchen laxen, verweichlichenden Erziehungsansicht liegt in einem ausgeprägten Eudämonismus, dem auch die ganze Theorie Rousseaus zugrunde liegt, da nach ihm „der Glückliche derjenige ist, welcher am wenigsten Ungemach zu erdulden hat; wer am wenigsten Vergnügen empfindet, ist der Unglücklichste.“ Wer so lediglich das Vergnügen zum Maßstab des Glückes macht, der muß allerdings jede Schranke, jedes Hemmnis, jede Zurechtweisung, jede Strafe und jeden Tadel als Unglück, mithin als ein Unrecht ansehen. Es ist ein merkwürdiger Widerspruch Rousseaus, wenn er nur die Schranke, welche die Dinge dem Treiben des Kindes setzen, als rechtmäßig anerkennt, dagegen diejenige, welche der Mensch zieht, als unrechtmäßig verwirft, — als ob das Kind für die Dinge und nicht für die Menschheit erzogen würde! Allerdings würde er gerne auch diese Schranke noch eliminieren, damit sein Zögling in vollster Freiheit und absoluter Unabhängigkeit aufwüchse, ohne zu bedenken, daß sich das eigentlich Menschliche nur in der gebundenen Freiheit entfaltet.

Trotz des leichteren Zuges, der durch die moderne Pädagogik streicht, verweist doch eine Reihe bekannter Pädagogen warnend auf die zu großen Freiheitsideen, welche unsere jetzige Erziehung beherrschen. So will Schmidt, ein Repräsentant dieser Richtung, in seiner „Gymnasial-Pädagogik“, daß die Erziehung die Individualität wohl achtet, „doch darf sie auch das Wesen der Menschheit an und im Einzelmenschen dem „Einzel“ der Individualität nicht aufopfern. Es dürfen nicht einzelne Sprossen und Zweige mit dem Grundtriebe und Grundstamme, nicht einzelne Glieder, die in der Peripherie liegen, mit dem Zentrum aller Glieder verwechselt werden .... Wenn bei der Pflanze nicht der Stamm oder das Herz über alle und vor allen Zweigen genährt wird, so wachsen nur Überschößlinge buschig überwuchernd empor. Und so von dem Gesamt- wie von dem Einzelleben des Menschen. Die Gottebenbildlichkeit muß der Stamm sein, den keine leibliche und keine geistige Anlage überwuchern darf, dem sich vielmehr alle die mächtigsten und die schwächsten unterordnen müssen. Die individuellen Eigenschaften sollen zur möglichsten Vollendung gesteigert werden, aber nicht in Eigenheiten ausarten. Die Eigentümlichkeit, das Maß des Charakters, des Denkens, des Temperaments soll nicht vernichtet, verwischt oder niedergedrückt, sondern im allgemeinen Ideale der Menschheit an der Gottesbildlichkeit, an den Ideen der Wahrheit, der Freiheit und der Liebe geläutert werden. Und das ist das Feld der Erziehung als Kunst; — die lebendige Anwendung des allgemeinen Erziehungsbegriffes und der allgemeinen Erziehungsgesetze auf das bestimmte Individuum.“

Auch hiernach findet das „Recht des Kindes“ seine Grenze an dem „Recht der Allgemeinheit“, welches seine tiefsten Wurzeln in der Gottesebenbildlichkeit hat. Wie aber die göttliche Erziehung „des Lebens ungemischte Freude keinem Sterblichen zuteil werden läßt“, so darf auch die menschliche Erziehung den stets ungetrübten Genuß, die uneingeschränkteste Freiheit und Willkür nicht zu ihrem obersten Prinzipe machen, dem sich alles andere unterzuordnen hätte. Das Motto, welches Goethe seiner Selbstbiographie voransetzte:

*Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος ὀυ παιδεύεται —*

Der Mensch, der nicht kasteit wird, wird auch nicht erzogen,

hat für das Leben eines jeden Menschen für alle Zeiten seine volle Geltung.

3.

# Die allgemeine Schule als Erziehungs- und als Gesundheits-Anstalt.

Eine Frage von offenbar fundamentaler Bedeutung ist es, ob die allgemeine Schule ihrem Wesen nach vorwiegend den Charakter einer Erziehungsanstalt oder denjenigen einer Unterrichtsanstalt hat. Von der verschiedenen Beantwortung dieser Frage hängt die Berechtigung resp. Nichtberechtigung so mannigfacher Forderungen ab, welche man besonders in unserer Zeit glaubt stellen zu dürfen und oft sogar zu müssen.

Den einfachsten und naheliegendsten Aufschluß über diese Frage gibt uns zunächst die Betrachtung, wie sich die Schule in ihren ersten Anfängen als eine Veranstaltung von zwingender Notwendigkeit herausentwickelt hat.

Bevor ein Volk an dem geschichtlichen Entwicklungsprozeß der Menschheit tätigen Anteil nimmt, lebt es abgeschlossen für sich in naiver Einfachheit dahin und teilt seine Zeit zwischen Jagd, Gelage und Krieg als den Angelpunkten seines Daseins. Sobald aber im Fortschreiten der Kultur geistige Bildungsfermente die verschiedenen Schichten des Volkes zu durchdringen und immer mehr zum nationalen Gemeingut zu werden beginnen, so wird es bei dem steten Anwachsen derselben den Generationen immer weniger möglich, diesen geistigen Nationalschatz von Geschlecht zu Geschlecht zu überliefern. Da bedarf es des eifrigsten Studiums, sowohl um das Überkommene sich selber anzueignen als auch dem nachwachsenden Geschlecht zu überliefern, so daß nunmehr der Vater nicht imstande ist, neben den häuslichen und den Berufsgeschäften das Kind selber in die errungenen Kulturelemente einzuführen, während die eigentliche Zucht von diesem veränderten Zustand nur wenig berührt wird, weshalb eine Verschiebung der bisherigen erziehenden Faktoren nicht notwendig ist.

Aus jenem Grunde nun wird der heranzubildende Nachwuchs einem Manne übergeben werden müssen, der auf der Höhe seiner Zeit steht und ein umfangreicheres Gebiet des Geistes beherrscht als die Durchschnittszahl der Erwachsenen, — d. h. einem „Lehrer“, dessen Name schon genugsam ein Beweis für die hervorragende Bedeutung seiner unterrichtenden, lehrenden Tätigkeit, weniger der erziehenden ist. Da der Lehrende eine größere Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten besitzen muß, als das zu Lehrende ist, so würden die Eltern, welche im allgemeinen doch nur auf der Durchschnittshöhe der Kultur stehen, als alleinige Erzieher ihrer Kinder die Erziehung derselben von Geschlecht zu Geschlecht nicht nur nicht vervollkommnen, sondern in steter Progression herabdrücken müssen. Die pekuniäre Lage der weitaus meisten

Familien zwingt sie aber — und zwar zum Glück —, ihre Kinder gemeinsam einem Lehrer anzuvertrauen, so daß aus diesen allerdings wesentlich äußeren Gründen die Schule als eine durchaus notwendige Unterrichtsanstalt gefordert wird.

Mag jedoch auch dieser äußere Zwang Nachteile für die geistige Entwicklung der Jugend mit sich bringen, so dürfen doch die überwiegenden Vorteile einer allgemeinen Unterrichtsanstalt dem privaten häuslichen Unterrichte gegenüber nicht verkannt werden. So fehlt es bei dem letzteren an einem objektiven Maßstabe sowohl für die Eltern als Lehrer wie für die Kinder als Schüler, was leicht ein zu rasches oder zu langsames Fortschreiten sowie auch ein Über- oder Unterschätzen im Gefolge hat. Allerdings vermag ja der häusliche Unterricht schneller sein Ziel zu erreichen, indessen bildet er leicht Treibhauspflanzen, die plötzlich ins Freie gesetzt verkümmern; es fehlt vor der Überfülle des Stoffes die allmähliche Vertiefung und geistige Verarbeitung. Aus demselben Grunde leiden bekanntlich auch die Autodidakten an Unsicherheit in ihrem Wissen und der Schätzung ihrer Kenntnisse. In der Schule dagegen erprobt der Schüler im geistigen Wettkampf alltäglich das Maß seines Wissens und gewinnt so eine Einsicht in seine Leistungen und Lücken; die Rücksicht auf den geistigen Durchschnittsgehalt der Schüler aber verhindert ein zu schnelles Fortschreiten, während sie eine allseitigere Betrachtung und Wiederholung fordert, wodurch eine größere Sicherheit im Wissen und Können erzielt wird. Diese und andere im Wesen der Schule, d. h. des gemeinsamen Unterrichts begründeten Verhältnisse treten in um so höherem Maße hervor, je höher der Kulturstandpunkt eines Volkes ist, welcher der Jugend überliefert werden soll; andererseits aber werden an die fachgemäße Durchbildung und Unterrichtstüchtigkeit des Lehrers in demselben steigenden Maße um so höhere Anforderungen gemacht.

Aus gleichen Erwägungen kommen einsichtsvolle Pädagogen zu den gleichen Resultaten. So erscheint es Stoy in seiner „Enzyklopädie der Pädagogik" zweifellos, daß die Schule, durch die Kultur geschaffen, zunächst nur das Unterrichtsbedürfnis befriedigen solle. Denn „sobald die Menschen aus der Abgeschiedenheit heraustreten und an den Früchten der Kultur teilnehmen, verändert und erweitert sich das Erziehungsideal und reicht mit seinen Anforderungen weit über die Kräfte der Familie hinaus. So ist es also die Familie selbst, welche der ihr anvertrauten Kleinen auf Zeit sich entäußert und zu fremder Hilfe ihre Zuflucht nimmt." Und auch Schleiermacher betont gleichfalls in seiner „Erziehungslehre" die Notwendigkeit eines allgemeinen Schulunterrichts, wenn er die ganze Öffentlichkeit des Unterrichtes eine Sache der Not nennt, „weil die entwickelnde pädagogische Tätigkeit kunstgerecht sein muß und nur von Sachkundigen geleitet werden kann, solche aber im Volke nicht alle sind."

Es kann demnach wohl kaum noch bezweifelt werden, daß die allgemeine Schule ihrer Entstehung und ihrer Idee nach lediglich eine Unterrichtsanstalt ist, welche in möglichst zweckmäßiger Weise die heranwachsende Generation in die erworbene Geisteskultur einführen will. Bei einer so gesteigerten geistigen Kultur wie die heutige kann die Schule aber ihre Aufgabe, dieselbe in ihren

eigentümlichen und wesentlichen Erscheinungen zu überliefern, nur dann erfüllen, wenn sie mit allen Kräften nur diesen alleinigen Zweck verfolgt.

Allerdings vermag sie dieses nur, wenn sie, was ohne weiteres zugestanden werden muß, alle Mittel, welche ihr die Zucht nur irgendwie an die Hand zu geben imstande ist, zur Erreichung jenes Zweckes sich dienstbar zu machen versteht. Und eben darin, in der Notwendigkeit der Zucht für den Erfolg des Unterrichts besteht die Berechtigung der Inanspruchnahme von seiten der Schule für die Erziehung ihrer Zöglinge im engeren Sinne. Weiter gehende Zumutungen dieser Art an die Schule zu stellen, führt offenbar zu einer Überbürdung derselben, die sie im wohlverstandenen Interesse ihrer eigentlichen Aufgabe unter allen Umständen zurückzuweisen hat, so notwendig und so löblich sie an und für sich auch immerhin sein mögen.

Wenn so freilich auch die Schule an der Lösung mancher erziehlichen Aufgaben an ihrem Teile mitarbeitet, so ist doch hierin weder ihre geschichtliche Notwendigkeit bedingt, noch darf sie durch Rücksichtnahme auf für sie sekundäre Zwecke die sich aus ihrem eigentlichen Wesen notwendig und in erster Linie ergebenden Aufgaben sich irgendwie beeinträchtigen lassen. Dagegen ist es andererseits aber ihre Pflicht, alle Mittel und Maßregeln, welche die Zucht ihr nur irgendwie zur sicheren Erreichung ihres Zieles zu bieten vermag, bereitwillig anzuwenden und für deren konsequente Durchführung Sorge zu tragen. Ihre planmäßige, übersichtliche Zusammenstellung, die Darstellung ihrer Begründung und ihrer Wirkung, ihre Ableitung aus höheren und höchsten Prinzipien, das Verhältnis von Zucht und Unterricht, — das alles bietet in seiner systematischen Einheit dasjenige, was wir mit dem Namen „Schulzucht" benennen. So ist die Schulzucht ein bestimmter Ausschnitt aus der allgemeinen Zucht, mit welcher sie wohl in ihrem letzten Grunde identisch ist, jedoch in ihren weiteren Verzweigungen einen immer bestimmter ausgeprägten Inhalt erhält, wie er in dem Unterrichte als dem wesentlichen Zwecke der Schule gegeben ist. Mit Recht sieht daher H. Schiller in seinem „Handbuche der praktischen Pädagogik" die Aufgabe der Schulzucht darin, „diejenigen äußeren und inneren Vorbedingungen für den Unterricht zu schaffen, ohne welche dieser seine Wirkung nicht üben kann; sie ist schon aus diesem Grunde von grundlegender Bedeutung. Zugleich aber muß sie durch Gewöhnung an bestimmte Forderungen der Schulgemeinschaft und durch Entwöhnung von entgegengesetzten Willensrichtungen die sittliche Gewöhnung überhaupt stärken und die Charakterbildung teils vorbereiten teils fördern. Sie ist in dieser Beziehung mit dem Unterricht aufs engste verbunden, und man kann diesen selbst als das wirksamste Zuchtmittel betrachten."*)

*) Es ist deshalb auch stets von mir nach Möglichkeit abgelehnt worden, auf direkte oder indirekte Aufforderung von seiten der Polizei einen Schüler wegen eines außerhalb der Schulzeit und der Schulräume begangenen Deliktes zu bestrafen oder selbst auf Wunsch der Eltern die rächende Nemesis an dem Sohne für häusliche Vergehen zu sein. Das wäre doch offenbar „ein Eingriff in die Pflichten der Eltern", worüber freilich nur selten von ihnen Klage geführt wird.

Ist die Zucht demnach auch nicht das eigentliche, spezielle Ziel des Unterrichts, so bildet dieser doch neben und mit der Zucht zugleich einen gleichberechtigten Faktor in der Erziehung, die, beide in harmonischer Einheit durchdrungen, die Erreichung des höchsten Zieles der Erziehung erst möglich machen. Daher gibt es ebensowenig eine Erziehung ohne Zucht, als es eine Erziehung ohne Unterricht gibt, so daß die Forderung eines erziehenden Unterrichtes ebenso notwendig als selbstverständlich ist.

Während aber die Schulzucht schon der geringen Zeit und der spärlichen Mittel wegen nur in verhältnismäßig geringerem Grade durch gelegentliche Belehrung, wie sie der Unterricht gerade bietet, durch Beispiel und Gewöhnung auf das Gemüt und den Willen des Kindes einzuwirken vermag und daher der weiteren, allgemeinen Zucht, wie sie von der Familie, vom kirchlichen, staatlichen und alltäglichen Leben in ungleich umfangreicherem Maße ausgeübt wird, nur zur Vorübung und zur Ergänzung dient, so sucht der Schulunterricht in planmäßiger und systematisch angelegter Weise den jeweiligen gesamten intellektuellen Interessenkreis zu umspannen und durch denselben bestimmenden Einfluß auf das sittliche Empfinden und Wollen des Zöglings zu gewinnen. Sein Gedankenkreis muß so gebildet werden, daß sich „sein Wissen verdichtet, und aus den Gedanken Empfindungen werden, die dann weiterhin in Grundsätze und Handlungsweisen übergehen." Von hieraus spinnen sich dann durch Einwirkungen des späteren Lebens leicht feinere Fäden zur sittlichen Auffassung und Würdigung der alltäglichen und scheinbar gleichgültigen Erlebnisse, deren unmittelbarer Zusammenhang mit jenen Grundsätzen jedoch von der höheren Warte der Erkenntnis und der intellektuellen Bildung aus klarer erkannt wird. In dieser Verkettung und Verdichtung besteht vorwiegend das Wesen des erziehenden Unterrichts.

Ganz anders verhält es sich dagegen mit denjenigen Schulanstalten, an welche die Familie ihre Erziehungspflichten und Erziehungsrechte abgetreten hat, so daß sich hier allerdings die Schulzucht zu der allgemeinen Zucht erweitert, wie es in den sog. Alumnaten der Fall ist.

Da die Familie im Zusammenwirken mit der Schule vollständig die Forderungen einer dem Zwecke und der Natur des Menschen entsprechenden Erziehung zu erfüllen vermag, so beruht die Berechtigung des Alumnates lediglich auf äußerer Notwendigkeit. Es bildet eben keinen aus dem Wesen und dem Begriffe der Erziehung sich notwendig ergebenden Faktor als vielmehr aus anderweitigen gesellschaftlichen Gründen. Seinem Wesen nach repräsentiert das Alumnat die unmittelbare Vereinigung der Familie und der Schule, indem es von einem Zentrum aus seinen Zöglingen neben der Schulerziehung zugleich auch einen möglichst vollständigen Ersatz der Familienerziehung zu bieten versucht.

Wenn so das Alumnat freilich der Tendenz nach eine Erziehungsanstalt ist, so bietet die Praxis doch mancherlei Hindernisse, welche die Erreichung dieses Zieles nicht unbedeutend beeinträchtigen. Abgesehen davon, daß der mütterliche Einfluß, welcher besonders in der Zeit der ersten Jugend von der größten Bedeutung ist, gänzlich fehlt, erhält naturgemäß in einer solchen Anstalt der Charakter der Familienerziehung eine andere Färbung und nähert

sich nach der Seite der Schulerziehung, da die Eltern wiederum durch die Lehrer, die Geschwister durch die Mitschüler ersetzt werden. Daher trägt auch der ganze Organismus mehr einen oft bis ins kleinste durch Gesetze geregelten Charakter als den einer freieren Erziehung in der und durch die Familie. Demgegenüber mögen die Vorteile, welche die Schule vor der häuslichen Erziehung bietet, die angegebenen Nachteile wieder aufzuheben. Jedenfalls ist dem Alumnate der Charakter einer Unterrichts- und einer Erziehungsanstalt zuzusprechen.

Einen in dieser Beziehung entgegengesetzten Standpunkt repräsentieren die Fachschulen jeder Art. Da sie die Bildung einer allgemeinen Schule zur Voraussetzung haben, so sind mithin ihre Zöglinge auch der Schulzucht entwachsen und auf ihre Selbstzucht angewiesen, wenngleich ein gewisser Zwang schon der äußeren Ordnung wegen immer noch geübt werden muß. Der Zweck derartiger Schulen ist lediglich die Überlieferung resp. Aneignung des Wissens in einem oder in einigen Fächern, so daß sie sich auch in dieser Beziehung wesentlich von der allgemeinen Schule unterscheiden. Sie sind demnach nur Unterrichtsanstalten, in denen die Schulzucht keine Stätte mehr hat.

Ziehen wir zum Schlusse aus unsern Erwägungen das Resultat, so sehen wir, daß das Alumnat allerdings sowohl eine Unterrichtsanstalt als auch eine Erziehungsanstalt ist, welche die Gesamterziehung ihrer Zöglinge zum Ziele hat, während im Gegensatz dazu die Fachschulen auf die eigentliche Erziehung verzichten. In der Mitte zwischen beiden steht die allgemeine öffentliche Schule, welche die Erziehung im engeren Sinne oder die sittliche Zucht nur insoweit als ihre Aufgabe betrachtet, als sie dieselbe einerseits durch einen erziehenden Unterricht und andererseits durch die dadurch bedingte Schulzucht zu fördern imstande ist. Weiter gehende Ansprüche vermag sie nicht zu erfüllen, wenn sie nicht ihren spezifischen Schwerpunkt zum Schaden der Jugend, der Familie und der staatlichen Gemeinschaft verrücken will.

Einen der wesentlichsten Gründe, weshalb man in unserer Zeit besonders in den gebildeteren Ständen die Gesamterziehung auf die Schule so viel als möglich abwälzen möchte, hat nicht ganz mit Unrecht Pilger in seiner Schrift: „Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien" dahin formuliert, daß heute wohl jeder den an sich begreiflichen Wunsch hat, „über Spektralanalyse, Pfahlbauten, über Spiritismus und die Forschungen in Zentralafrika, über Sozialdemokratie und Verstaatlichung der Eisenbahnen orientiert zu sein. Und so opfert man denn oft die wenigen vom Amt und Geschäft gegönnten Mußestunden dem gefährlichen Drange, in immer weiteren Regionen sich tummeln zu können, statt den kleinen Kreis, dessen wirklicher Mittelpunkt man ist, voll und ganz auszugestalten." Auf solche und ähnliche Begründungen, an denen es in allen Ständen nicht fehlt, kann und darf die Schule keine Rücksicht nehmen, da sie sonst in gleicher Weise sich selber und das rechte, innige Familienleben schädigen würde. Nur in dieser Beschränkung vermag sie das ihr eigentümliche Ziel zu erreichen.

Eine noch größere Überlastung wird der Schule auferlegt, wenn man ihre Mitwirkung verlangt auf einem Gebiete, welches für sie schon eine Voraussetzung bildet: es ist der Körper des Zöglings, und zwar ein möglichst gesunder Körper. Bildet dieser aber die Voraussetzung ihrer Tätigkeit, so hat sie ihn sich nicht erst zu schaffen, sondern muß ihn um so mehr von anderswoher als ihr Objekt gegeben übernehmen, als doch unbestritten das eigentliche, direkte Objekt ihrer Tätigkeit nur der Geist des Schülers ist. Niemand wird im Ernst der Schule zumuten, das vegetative Leben des Körpers nach den Gesetzen der Gesundheit zu regeln und zu überwachen, die möglichen Störungen zu verhüten, und die eingetretenen zu beseitigen, — das ist Sache der Familie und vor allem Sache des Arztes. Mögen diese für den Körper, die Schule für den Geist sorgen. Wohin sollte es führen, wenn jede Wissenschaft ihre Objekte oder jede praktische Tätigkeit ihre Werkzeuge sowie ihr Rohmaterial erst selber schaffen müßte! Beiden wird es geliefert, und ihre spezielle Aufgabe besteht nur in der Bearbeitung der Objekte resp. des Rohmaterials. Allerdings wird hier wie dort auf die Zweckmäßigkeit und Güte des Objektes und des Materials gesehen und diese nötigenfalls durch ein besseres ersetzt werden; bei der Erziehung dagegen kann eine Auswahl zwischen gesunden und kranken Körpern nicht vorgenommen werden, und eine sanitäre Pflege der körperlich schwachen Schüler von seiten der Schule würde abgesehen von vielem andern die Zeit und Kraft derselben völlig absorbieren und somit die Erreichung ihres eigentlichen, höheren Zieles gänzlich unmöglich machen.

Auch hierin stimmen wir wiederum vollständig mit H. Schiller überein, wenn er in seinem „Handbuch der praktischen Pädagogik" behauptet: „Nur das Elternhaus kann dafür verantwortlich gemacht werden, für die Gesundheit der Kinder zu sorgen und von ihnen alles fernzuhalten, was ihrem geistigen und leiblichen Wohle hemmend in den Weg tritt. Die Schule hat in guter Absicht gehandelt und, als sie sah, daß die Eltern vielfach dieser Aufgabe nicht nachkamen, diese selbst zu übernehmen versucht. Nachdem aber durch so lange und zahlreiche Erfahrungen festgestellt ist, daß sie diese Stelle nicht ausfüllen kann, und daß nur das Bewußtsein der Verantwortlichkeit bei den Eltern immer mehr schwand, muß dieser Weg verlassen werden." Nur schade, daß dies bisher nur ein frommer Wunsch geblieben ist, ja, daß im Gegenteil von den maßgebenden Kreisen sogar immer mehr danach gestrebt wird, die Schule womöglich wieder der Paläſtra der alten Griechen anzunähern und sie zu einer körperlichen Pflegeanstalt auszubauen! Indessen wird hierbei der fundamentale Unterschied der Verhältnisse von Individuum, Familie und Staat sowie die Verschiedenheit der politischen und kulturellen Anschauungen beider Völker und Zeiten gänzlich verkannt. Wie nach Aristoteles das Allgemeine mehr ist als das Einzelne, so war bei den Griechen auch der Staat mehr als der Einzelne; nur in ihm hatte das Individuum seine Berechtigung, weshalb es all seine Kräfte, all sein Wollen und Tun in den Dienst des Staates zu stellen hatte. Die Familie war dem omnipotenten Staate gegenüber ebenso rechtlos und hatte nur die Aufgabe, seine einzelnen Glieder dem Wohle des Allgemeinen zu weihen. Jeder Selbstzweck war hierbei ausgeschlossen. In Konsequenz einer solchen rigorösen Auffassung von der Allgewalt des Staates durfte er der Familie die

Erziehung des Nachwuchses nicht überlassen, sondern mußte sie unmittelbar selber übernehmen. Daß so der Knabe zum Staatsbürger, nicht zum Menschen erzogen wurde, liegt auf der Hand. Bildung und Tugend waren nur Bürgerbildung und Bürgertugend, — die wahre Menschenbildung und Menschentugend waren noch unbekannte und unverstandene Ideen. Schon Aristoteles nennt sogar die spartanische Erziehung eine mehr für Soldaten als für Bürger passende; wir würden noch hinzufügen: noch weniger für Menschen.

Erhielt die schroffe, soldatische Erziehung, wie sie besonders in Sparta geübt wurde, in Athen durch Unterweisung in Wissenschaften und Künsten einen etwas humaneren Charakter, so blieb doch auch hier das Verhältnis des Einzelnen zum Staate dasselbe wie bei den übrigen Griechen und bei allen Völkern des Altertums. Erst das Christentum hat mit dieser Anschauung völlig gebrochen, da es dem Individuum, dem einzelnen Menschen einen unendlichen, unvergänglichen Wert vindizierte und hierdurch den Bürger der alten Welt zum Menschen erhob. Damit aber war auch die Erziehung auf eine ganz andere, höhere Grundlage gestellt: der Geist stand nunmehr unendlich höher als der Körper, der Mensch höher als der Bürger und selbst als der Staat, der jetzt nur des einzelnen Menschen wegen seine Berechtigung hatte, nicht, wie bisher, umgekehrt.

Es lag somit in den politischen und religiösen Anschauungen begründet, daß die griechische Staatserziehung den Hauptnachdruck auf die Pflege und Übung des Körpers legte, während die christliche Welt das wesentlichste Ziel aller Erziehung in der Bildung des Geistes und der Vorbereitung der unsterblichen Seele für eine höhere Welt sieht. Daß die Pflege des Körpers nicht vernachlässigt werden darf, ist wohl selbstverständlich, — nur „also, daß er nicht geil werde."

Wenn es nun aber auch bereits als eine unangemessene Forderung abgewiesen ist, daß die Schule neben dem Unterrichte und der sich hieraus ergebenden Zucht die systematische Pflege des Körpers übernehmen soll, so muß es doch als ihre Pflicht angesehen werden, daß sie in all ihren Anordnungen und Forderungen die möglichste Rücksicht auf die Gesundheit ihrer Schüler nimmt. In gleicher Weise, wie ihre erziehende Tätigkeit nur soweit reicht, als sie durch den Unterricht bedingt wird, so ist auch gleichfalls ihre Fürsorge für das leibliche Wohl nur insoweit zu fordern, als sie den schädigenden Einfluß des Unterrichts auf die körperliche Gesundheit nach Kräften abzuwehren hat. Alles, was hierüber hinausliegt, ist dagegen der Fürsorge der Familie und des Arztes zuzuweisen. So ist es allerdings die Pflicht der Schule, soviel als möglich Sorge zu tragen für Schulhäuser und Klassenräume, die den Anforderungen der Hygiene entsprechen, für angemessene Wärme, gesunde Luft und passendes Licht, für gerade Körperhaltung, Schonung der Augen, für die praktische Folge und richtig begrenzte Zahl der Unterrichtsstunden u. a. Alles dieses wird vom Standpunkt der Schule aus nur und allein bedingt durch den Unterricht, wie es seinerseits auch wieder einen erfolgreichen Unterricht bedingt; nur der Unterricht ist die einzige Legitimation für die Rechtmäßigkeit gesundheitlicher Forderungen an die Schule. Je direkter sie hiermit zusammenhängen, desto größere Berechtigung wohnt ihnen inne,

je loser ihr Zusammenhang damit ist, desto weniger dürfen sie Berücksichtigung beanspruchen. Doch würde es auch hier die Mittel, die Kräfte und die Zeit der Schule bei weitem übersteigen, wollte man die Grenzen zu weit ziehen; sie vermag im wesentlichen nur eine negative, prophylaktische Fürsorge zu treffen, während eine positive, systematische Pflege und Übung des Körpers ebensowohl ihre Pflicht als auch ihre Befugnisse überschreitet. Diese muß der Familie überlassen bleiben, welche allein imstande ist, die dazu nötigen Vorbereitungen zu treffen und die stete Überwachung der getroffenen Anordnungen zu übernehmen. Nur die Alumnate oder Internate vermögen bis zu einem gewissen Grade auch diese Familienpflicht zu übernehmen. —

So selbstverständlich nun auch eine solche Stellung der Schule zu der körperlichen Pflege der Schüler zu sein scheint, so werden doch immer wieder von neuem besonders von seiten der Familie Versuche gemacht, sich nicht nur der Pflicht der Erziehung, sondern fast noch mehr derjenigen der Gesundheitspflege der Kinder zu entziehen, und mit welchem Erfolge, das beweisen zur Genüge nicht nur die Lektionspläne, sondern auch mancherlei Einrichtungen, welche die Schule in dieser Beziehung, von oben und unten gezwungen, getroffen, obwohl sie tief in die Pflichten der Familie eingreifen.*) Ist es wahr, daß gerade das gegenseitige Angewiesensein aufeinander und die fürsorgende Liebe das verbindende Band unter der Menschheit ist, dann arbeitet die Schule hierdurch mit daran, daß das innige Band, welches Eltern und Kinder von Natur umschlingen sollte, stark gelockert wird, und daß das Kind den Schwerpunkt, den es in erster Linie in der Familie suchen müßte, aus derselben anderswohin verlegt, wie es ja vielfach auch die Eltern tun. Es ist wohl nicht zu viel behauptet, wenn die innere Zerfahrenheit und selbst Zerrüttung in manchen Familien auf jenes Unrecht, was die Schule an ihnen und zugleich auch an sich selber begeht, wenigstens teilweise zurückgeführt werden muß. Wie viele Kollisionen zwischen Schule und Haus würden vermieden werden, wenn die Schule endlich der Familie gäbe, was der Familie ist, an Rechten und — an Pflichten, obwohl von seiten dieser nur ihre geschmälerten Rechte so oft den Erisapfel bilden! Wollen wir aber ehrlich sein, so müssen wir gestehen, daß die Schule so vielfach ohne innere Berechtigung das Familienleben zu kontrollieren und von *ihrem* Standpunkt aus zu regeln sucht, ohne daß sie die Art und Gründe des jeweiligen Familienbetriebes auch nur im entferntesten zu ahnen vermag. Mit welchem Rechte maßt es sich die Schule an, um nur einiges zu erwähnen, Entscheidung darüber zu treffen, ob der Schüler ein Konzert oder ein Schauspiel besuchen, ob er nach Sonnenuntergang noch einen Spaziergang machen, ob er rauchen und ein Glas Bier trinken, ob er diese oder jene Pension beziehen und so vieles andere darf? Am liebsten würde sich die Schule schließlich noch die Entscheidung darüber vindizieren, ob der Schüler bei seinen Eltern wohnen darf, oder ob er nicht besser der Obhut einer anderen Familie übergeben würde! Kein Wunder,

---

* Vgl. Nr. 6: Der Handfertigkeitsunterricht, Nr. 4: Der Sport in der Schule. Nr. 16: Die Ästhetik in den technischen Fächern.

daß die unvermittelte Freiheit den jungen Studenten so oft auf eine bedenkliche Bahn führt, woran sicher jenes Mißverhältnis einen guten Teil der Schuld trägt.

Alles dieses ist doch von Natur lediglich Sache der Eltern, die freilich gerne bei einer solchen Schmälerung ihrer Rechte auch den verbleibenden winzigen Rest noch gerne der nimmersatten Schule überließen. Eine derartige Anmaßung von seiten der Schule bildet naturgemäß den Grund so vielfacher Mißhelligkeiten zwischen Schule und Haus, wobei schließlich die Macht, nicht immer das Recht das entscheidende Wort spricht.

Ein Volksschüler, der mit 14 Jahren in die Lehre tritt, hat's freilich besser hierin, da er der klösterlichen Zucht der Schule entwachsen ist, und die Eltern sich schwerlich in dergleichen Angelegenheiten erst die Erlaubnis des Meisters oder Prinzipals erbitten würden, wogegen ein älterer und immerhin doch schon erwachsener Schüler der höheren Schulen selbst in diesen externen Sachen nicht von der Entscheidung des Vaters, sondern von der des Lehrers abhängig ist! Daß hierdurch die elterliche Autorität eine Einbuße erleidet, liegt auf der Hand. Mag die Schule, wenn sie ihren Zögling außerhalb der Schule bedenkliche Wege gehen sieht, ihre Beobachtungen dem Vater mitteilen; werden aber ihre Kreise wirklich hiervon berührt oder gar zerstört, so hat sie allerdings die Pflicht, selber einzuschreiten, zumal wenn sie beim Oberhaupte der Familie keine Unterstützung findet. In Sachen dagegen, die mit ihrem Zwecke nicht kollidieren, die Adiaphora, oder welche gar geeignet sind, den Schüler irgendwie zu fördern, überlasse sie getrost der Familie allein die Entscheidung ohne jede aufdringliche Einmischung. Ein wohlgemeinter Rat wäre oft besser am Platze und würde dankbarer aufgenommen als jener oft unerträgliche Terrorismus der Schule. Statt sich an ihrer hehren Aufgabe genügen zu lassen und alle Kräfte ausschließlich auf deren Erreichung zu verwenden, zersplittert die Schule dieselbe auf Ziele, welche an und für sich zweifelsohne eine wichtige Voraussetzung ihrer Tätigkeit bilden, deren Verwirklichung jedoch nicht ihres Amtes ist; statt Herrin und dienende Magd zugleich in ihrem eigenen Heim zu sein, erniedrigt sie sich zum — Aschenbrödel im Hause eines anderen!

---

4.

# Sport und Spiel in der Schule.

„Mens sana in corpore sano“, — das ist das maßgebende Losungswort unserer Zeit als oberste Instanz bei der Entscheidung über pädagogische Fragen. Und leugnen läßt es sich freilich nicht, daß alle Bildung des Verstandes und des Herzens zu nichts nütze ist, wenn der Körper elendig dahinsiecht oder gar zu Grunde geht, während erfahrungsgemäß ein gesunder Körper oft auch wohl ohne Geist besteht. Aber dennoch sollte ein vor Gesundheit strotzender Körper, ja selbst nicht das Leben „der Güter höchstes“ sein. Liegt das Endziel der Entwicklung der Menschheit in der intellektuellen, sittlichen und ästhetischen Bildung unseres Geistes, so darf das überaus ängstliche Sorgen für das Wohl des Körpers, wie es sich unsere Zeit in übertriebener Weise angelegen sein läßt, wohl nicht unsere vornehmste Aufgabe sein. Fast will es uns oft so scheinen, als ob das Ideal der Jetztzeit die Züchtung eines kräftigen und feisten Körpers ist, der es an Stärke mit den Tieren der Wüste aufnimmt und wie einst Simson mit eines Esels Kinnbacken tausend Mann niedermetzelt, — die Züchtung jenes „Übermenschen“, der mit nervichter Faust die „Herdenmenschen“ seinem Willen dienstbar macht.

Aber: ein gesunder Geist, der nur in einem gesunden Körper wohnen kann, — ist der Sinn jener Parole. Und doch, wer kennt nicht jene Schwachen und Kranken und Krüppel, in denen sich in staunenswertem Maße Gottvertrauen, Geduld, Ergebung und Menschenliebe mit starkem Willen und großer sittlicher Energie paart, während ein von Gesundheit strotzender Körper nicht selten leicht zur Ursache von Trotz, Selbstherrlichkeit, Genußsucht, Egoismus und anderen Untugenden wird, — ein vollgültiger Beweis, daß ein notwendig ursächlicher Zusammenhang zwischen beiden nicht stattfindet, und daß bei der Wertschätzung des Menschen sowohl für seine eigene Individualität als auch für die Gesamtheit der Körper nicht immer den Maßstab abgeben darf. Wie verkehrt und wie kurzsichtig war es daher von Rousseau, wenn er bei einem körperlich schwächlichen Kinde alle Vorsichtsmaßregeln, welche die ärztliche Kunst zur Kräftigung der Gesundheit bietet, verschmäht wissen wollte, da es doch nicht der Mühe wert sei, ein solches Leben zu erhalten! Daher sah er in dem Leben der spartanischen Jugend und der in den Urwäldern hausenden Wilden das Ideal der Erziehung, wie es auch heute noch viele mit ihm sehen, wenn vielleicht auch aus anderweitigen Gründen. Aus welch anderem Geiste ward das Wort geboren, durch welches König Friedrich Wilhelm III. die Devise des Landwehrkreuzes entschied! Als ihm mehrere Inschriften zur Auswahl vorgelegt und unter diesen als besonders geeignet die Inschrift:

„Wehrlos, ehrlos" bezeichnet wurde, wies er dieselbe unwillig mit der Begründung zurück, daß Frauen, Kinder, Greise und die Schwachen und Kranken wohl wehrlos seien, nimmermehr aber ehrlos. In der Tat ein echt königliches und die Sache treffendes Wort, welches auch auf die Beantwortung unserer Frage ein aufhellendes Schlaglicht zu werfen wohl imstande ist.

Dennoch hat aber, recht verstanden und unter den angeführten Kautelen, das alte, schon von Juvenal im 2. Jahrhundert n. Chr. zitierte Wort auch heute noch seine volle Berechtigung. Unter der schwärmerischen Begeisterung der im Humanismus wiedererwachten Antike, welcher in der Wiederherstellung der klassischen Kunst und klassischen Wissenschaften sein Ideal erblickte, trat naturgemäß die Pflege des Leibes als des „an die Materie gefesselten Kerkers der Seele" völlig in den Hintergrund. Erst zahlreiche, gleichzeitig gemachte Erfindungen auf den verschiedenen Gebieten der Naturwissenschaften und Entdeckungen geographischer und astronomischer Art lenkten den Blick von den idealen Sphären wieder auf die wirkliche, sichtbare Welt, von welcher ja auch der menschliche Leib ein Teil ist. Die erwachende Freude an der objektiven Sinnenwelt, das Leben in und mit der Natur, das rastlose Streben, ihre Geheimnisse und Gesetze zu ergründen und sich dienstbar zu machen, — das alles erfordert gesunde Sinne, wie sie nur ein gesunder Körper besitzt.

Diese reaktionäre Strömung gegen die einseitig überspannte Ausbildung des Geistes auf Kosten des Körpers fand ihren beredten Ausdruck in den Werken der hervorragendsten Pädagogen und erweckte in allen zivilisierten Ländern einen begeisterten Widerhall. So wurde in Frankreich von Montaigne und besonders von Rousseau, in England von Locke, in Deutschland von Comenius und den Philanthropen eine sorgfältige, naturgemäße Pflege des Körpers als erste und notwendigste Grundlage der geistigen Ausbildung gefordert. Jedoch artete dieselbe im Laufe der Zeit, besonders in der Erziehungspraxis der Philanthropen, in derartige Verweichlichung und Tändeleien aus, daß alsbald wieder eine strengere Richtung die Oberhand gewann, welche in ernster Geistesarbeit und in strenger Pflichterfüllung das Ziel der Erziehung suchte, wobei freilich die Sorge für das leibliche Wohlbefinden fast gänzlich zurücktrat. Erst als die unglückliche Schlacht bei Jena in den Freiheitskriegen die deutsche Jugend zum glühenden Patriotismus entflammte und sie ihren durch kriegerische Übungen gestählten Körper dem Vaterlande zum Schutze darbot, erkannte man wiederum nach den fast unerwartet großartigen Erfolgen die Wichtigkeit einer rationellen Körperpflege und gestattete ihr, wenn auch nach mancherlei Hindernissen, als sog. „Turnunterricht" ihren siegreichen Einzug sogar in die Hallen der öffentlichen Schulen.

Doch damit nicht genug! Wie oft bekanntlich der Appetit erst beim Essen kommt und dabei wächst, so wuchs auch jenen Bestrebungen bei diesem Erfolge der Mut, die Schule statt der Eltern neben der Sorge für die Ausbildung des Geistes auch noch so viel als möglich mit der Pflege des Körpers zu belasten. Es ist wohl leicht begreiflich, daß besonders von seiten der Eltern derartige Bestrebungen nach Kräften unterstützt wurden, und durch sympathische, teilweise stürmisch verlangende Kundgebungen ließen sich die Behörden endlich bewegen, den Schulen die Pflege der auf die Gesundheit des Körpers ab-

zielenden Übungen ihrerseits vorläufig wenigstens nur dringend zu empfehlen, obwohl dieselben im richtig verstandenen Interesse ihrer eigentlichen Aufgabe sich ablehnend dagegen verhielten. Der Wunsch wurde aber bald Befehl, und so sieht sich die Schule aus äußeren Gründen vor zwei Aufgaben gestellt, obwohl die Lösung der einen schon der beschränkten Zeit wegen genugsam Schwierigkeit darbietet.

Ist es freilich die Pflicht der öffentlichen Schule, der ihr zugewiesenen neuen Aufgabe gerecht zu werden, soweit es ihr Hauptzweck, die Bildung des Geistes, notwendig erfordert, und soweit es ihres Amtes ist, so sehr ist es auch andererseits ihre Pflicht, soweit es in ihrer Macht steht, allen derartigen Bestrebungen entgegenzutreten, welche innerhalb ihres Organismus irgendwie geeignet sind, die Erreichung des ihr speziell gesteckten Zieles zu verhindern. Nun hat wohl die Schule behufs Bildung des Geistes den gesamten Unterricht zu bieten, dagegen ist es weder ihre Aufgabe, noch liegt es im Bereiche der Möglichkeit, auch die gesamte Erziehung und noch weniger die gesamte körperliche Pflege der Schüler zu leiten. Daher darf sie wohl selbständig und autokratisch auf dem Gebiete des Unterrichts schalten, vermag aber in jene Sphären nur gelegentlich und sporadisch einzugreifen, und sie wird hierbei leicht in Konflikt geraten mit demjenigen Faktor, dem die eigentliche Erziehung und die körperliche Pflege in erster Linie obliegt: mit der Familie.*) Niemand wird im Ernste behaupten wollen, daß der Lehrer an einer öffentlichen Schule in diesem Sinne und Umfange zugleich auch Erzieher und ärztlicher Überwacher seiner Zöglinge sein soll oder kann, — er ist eben der Hauptsache nach „Lehrer". Daß er bis zu einem gewissen Grade trotz und neben der Familie aber ebensowohl die Erziehung als auch die Gesundheit zu berücksichtigen hat, ist wohl selbstverständlich; das Erziehungsgeschäft in seinem ganzen, weiten Umfange zu leiten, dazu hat er weder den Beruf, noch ist es wünschenswert und noch weniger möglich. Wird doch allen Ernstes von den Vertretern dieser Richtung verlangt, daß die körperliche „Erziehung" schon beim Embryo beginne**) und sich erstrecke auf Nahrung, Kleidung, Schlaf, Temperatur, Bewegung, Luft, Wohnung, Abhärtung, Arbeit und Ruhe, Wirkung des Alkohols, Überwachung der Ansteckungsgefahr usw. Wie sollte es da wohl möglich sein, alle diese und noch einige Gebiete auch nur oberflächlich zu übersehen oder gar, wie Münch es fordert, teilweise „sich der nötigen praktischen Einsicht befleißigen" zu können! Das alles ist nicht Sache des Lehrers, auch nicht des erziehenden Lehrers, sondern lediglich die Domäne der Familie und — des Hausarztes.

Es ergibt sich hieraus als unbestreitbares Resultat, daß die öffentliche Schule die körperliche Pflege nur insoweit in Betracht zu ziehen hat, als es unmittelbar der Unterricht erfordert, jedoch kann sie nicht von der Verpflichtung entbunden werden, daß sie die Erteilung des Unterrichts so viel als möglich den hygienischen An-

*) Vgl. Nr. 3: Die allgemeine Schule als Erziehungs- und als Gesundheits-Anstalt.
**) Vgl. Schwarz, Erziehungslehre.

forderungen anpaßt. Es ist daher nur konsequent, wenn Herbart und ebenso Waitz in ihren pädagogischen Systemen auf die Körperpflege überhaupt keine Rücksicht nehmen, und wenn Stoy in seiner pädagogischen „Enzyklopädie" der Ansicht ist, daß die „erziehlichen Sorgen für das Leibliche nur auf Kosten der Logik unter die Zucht subsumiert werden können."

Wenn nun in unserer Zeit die Schule durch äußere Gründe gezwungen wird, der körperlichen Ausbildung ihre Zeit und ihre Kräfte in dem Maße zu widmen, daß unverkennbare Symptome auf eine bedenkliche Störung der geistigen Ausbildung hinweisen; und wenn ferner die zu diesem Zwecke angeordneten Übungen den Charakter eines Sports annehmen — ein Danaergeschenk, welches mit manchem ähnlichen zu uns von England importiert ist, — so dürfte es endlich an der Zeit sein, diesem überhand nehmenden Unwesen, freilich unter Berücksichtigung des Körnchens Wahrheit, welches auch in ihm liegt, zum Wohle der Schule endlich ein Ende zu machen.

Wie ablenkend vom Hineinwachsen in das Familienleben, wie zerstreuend und abziehend vom Interesse am Schulunterrichte muß es nicht wirken, wenn sogar unter der angeordneten Ägide der Schule selber für Schüler ein Ruderklub mit ansehnlicher staatlicher Unterstützung für Anschaffung von Boten, Botschuppen und Ausrüstungsgegenständen ins Leben gerufen wird, und wenn die Übungen sportsmäßig betrieben werden — und dies bleibt niemals aus —, um bei der „Ruderregatta" siegreich aus dem Kampfe hervorzugehen und einen der kostbaren Preise zu erringen. Allerdings erfordert es viel Mühe und viele Zeit; auch tritt zweifelsohne derartig das Interesse hieran in den Vordergrund, daß es das Zentrum des äußeren und inneren Lebens des Schülers bildet, um den sich gewiß oft genug in der Schule das Denken, Sinnen und Trachten dreht. Ob dieser Sport gesundheitlich einwandfrei ist, ist nicht über jeden Zweifel erhaben; jedenfalls nicht, soweit er als „Sport" betrieben wird. Wie nachteilig ein solcher Sport wirkt, ersieht man zur Genüge daraus, daß die Leiter der Schüler-Wettruder-Vereinigungen, durchweg Lehrer der betreffenden Anstalten, jüngst bei der vorgesetzten Behörde dahin vorstellig geworden sind, den „Wanderpreis" für die nächsten Jahre nicht mehr zu verteilen. Den Anlaß zu diesem Antrage hat der Wunsch gegeben, die wassersportlichen Veranstaltungen der Schüler „in ruhige Bahnen zu bringen." Es haben sich bei den dem Wettrudern vorangehenden Übungen allerhand Begleiterscheinungen gezeigt, die vom pädagogischen Standpunkte aus zu Bedenken Anlaß geben mußten. Und wie hier, sind vielfach auch in anderen Städten dieselben Erfahrungen gemacht. Um so mehr muß es Befremden erregen, daß trotzdem immer wieder nicht unbedeutende Kapitalien dazu verwandt werden, diesen Sport unter den Schülern zu verbreiten und ihn künstlich zu erhalten. Es ist kaum verständlich, wie seine Leitung von den Behörden sogar als „eine moralische Pflicht der Lehrer" angesehen werden kann!

Neben dem Rudersport wird die Jugend von der Schule nach englischem und amerikanischem Muster zu einem anderen Sport angeleitet, der noch weniger geeignet ist, irgendwie erziehlichen Zwecken zu dienen: es ist der Fußballsport. Wer hierbei die sowohl im buchstäblichen als auch figür-

lichen Sinne „abstoßenden" Bewegungen der Spieler je gesehen, wird gewiß, ohne gerade allzu sentimental zu sein, sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß sie ebenso roh als verrohend wirken müssen. Hat doch fast schon jeder unwillkürlich die Empfindung, daß ein Fußtritt, mag er einem Menschen, einem Tier oder einer Sache versetzt werden, ein ans Gemeine streifender Ausdruck des inneren Gefühls ist; und was man im Leben zu verbieten pflegt, wird hier in systematischer Weise gezüchtet. Aber wenn man auch seine vielleicht zu sensible Natur unterdrückt, so wird man doch zugeben müssen, daß ein solcher Sport ebenso unnötig als andererseits auch gefährlich ist: unnötig, weil bei jeder Stellung des Körpers die Beinmuskeln angestrengt und geübt werden, und gefährlich, weil der Ball bei seiner Größe und Schwere doch nicht mit sicherer Direktive gestoßen werden kann. Daß zahlreiche Verwundungen leichterer und schwererer Art die Folge hiervon sind, ist bekannt genug. Beim weiteren Umsichgreifen dieses Sports, wie es von maßgebender Seite begünstigt wird, würden wir schließlich auf englische und amerikanische Verhältnisse kommen, deren Vergegenwärtigung uns zur eindringlichen Lehre dienen möge; denn „jung gewohnt, alt getan".

So hat ein englischer Statistiker kürzlich eine Aufstellung der Unglücksfälle gemacht, die ja bei Ausübung der verschiedenen Sportarten unvermeidlich sind. Hieraus ergibt sich, daß die zahlreichsten und schwersten Unfälle beim Fußball vorkommen. Während der Fußball-Saisons der Jahre 1891—1894 haben sich nicht weniger als 65 Todesfälle, 178 Beinbrüche, 51 Armbrüche, 161 Brüche des Schulterknochens und 878 leichtere Verletzungen ereignet, ungerechnet natürlich derjenigen zahlreichen kleineren Unfälle, die nie gemeldet werden. Auch in den Vereinigten Staaten haben sorgfältige Nachforschungen ergeben, daß in einer Saison bei 34 Fußballspielern 54 Unglücksfälle mit Verlust von 277 Tagen vorkamen, während bei jungen Leuten, die dem Reitsport huldigten, nur 17 Unfälle mit Verlust von 57 Tagen zu verzeichnen waren, und bei Turnern und anderen Sporttreibenden noch seltener jemand zu Schaden kam. Demgemäß ist die Gefahr beim Fußballspiel ungefähr 20 mal so groß als bei irgend einem anderen Sport. Nach der für 1904 abgeschlossenen Fußballsaison meldet der „New-York World", daß eine genaue Statistik dort als Opfer des Fußballspiels 19 Tote und 150 Schwerverwundete gefallen sind. Es zeugt jedoch von Verständnis und Fürsorge, daß die Unterrichtsbehörden daselbst sich des zunehmenden Ernstes der Lage durchaus bewußt sind, und ihr Bestes tun, um eine Revision der Spielregeln herbeizuführen. Von allen Seiten aber wird bereits die Forderung laut, daß das Fußballspiel abgeschafft werden solle. Zunächst jedoch begnügt man sich mit Verbesserung der Spielregeln. Sollte aber bei solchem „Spiel" nicht das Vergnügen aufhören? Man müßte füglich den nordamerikanischen Freistaat Nebraska als Muster hinstellen, welcher nicht nur die Spieler, sondern auch die Berichterstatter und Zuschauer mit Gefängnis- und Geldstrafen bedroht!

Das meiste Geld in dem großen Sportbudget der nordamerikanischen Universitäten wird für die Fußball-Abteilungen ausgegeben, die allerdings fest gepanzert gehen müssen, da ja gebrochene Glieder und ähnliche Unglücks-

fälle nicht zu den Seltenheiten gehören. Im Jahre 1904 gab die Yale-Universität über 300 000 Mark nur für ihre Fußball-Abteilung aus, und doch war wegen der enorm hohen Eintrittspreise für Zuschauer noch ein Überschuß von über 120 000 Mark zu verzeichnen!

Wenn derartige Erscheinungen auch nur die Karikatur eines Spieles sind und der Boden, auf dem sie sich so üppig entfaltet haben, ein anderer ist als bei uns, so dürfte es doch immerhin gefährlich sein, eine künstliche Impfung mit einer solchen Lymphe vorzunehmen. Auch dort haben die Sports nicht von Anfang an derartig überaus bedenkliche Begleiterscheinungen gehabt, und schwer ist es, der schulentlassenen Jugend Zügel anzulegen. Sollte da wohl die Mahnung: **principiis obsta!** nur ein zu ängstliches Gemüt verraten welches der Jugend am liebsten jedes Spiel und Vergnügen untersagen möchte, nur weil es vielleicht einmal schädlich werden könnte? Möchten jene stammverwandten Völker hierin endlich einmal nicht unsere Vorbilder sein!

Doch noch *ein* Sport droht den Schwerpunkt unserer Schulen zu verrücken, und zwar um so weiter, als er sich in den Dienst einer idealen Sache zu stellen glaubt, indem er die heranwachsende Jugend zur praktischen Betätigung der *Vaterlandsliebe* anzuleiten sucht. Man gründet zu diesem Zwecke Vereine zukünftiger Vaterlandsverteidiger, die einen erstaunlichen Aufschwung nehmen. So stellte unlängst der Schriftführer eines solchen Vereines fest, daß zur Zeit mehr als 1000 Jünglinge unter der Fahne des Vereins versammelt seien, da das letzte Vierteljahr allein über 800 neue Schüler gebracht habe. Es ist dies gewiß ein eklatanter Beweis davon, welch überaus reges Interesse Schüler und Eltern in gleicher Weise solchen Bestrebungen entgegenbringen. Doch weiter werden die pekuniären Verhältnisse des Vereins als außerordentlich günstig geschildert, so daß ein Musikkorps mit eigenen Instrumenten ins Leben gerufen und die Organisation in jeder Weise vervollkommnet worden ist. Auch in pädagogischer und gesundheitlicher Beziehung glaubt der Verein die Erwartungen, die man in ihn gesetzt, durchaus zu erfüllen, und — „die strammen Gestalten der Jungen in den *schmucken Uniformen*, welche die Straßen der Stadt mehr und mehr beleben, werben der „Jugendwehr“ täglich neue Mitglieder.“

Wieweit derartige, wohl patriotisch gemeinte Bestrebungen nur zu leicht in Spielerei ausarten, beweist schon die kurze Schilderung eines „Nachtkriegsspieles“ einer solchen Jugendwehr. „Die nächtliche Ruhe — heißt es dort — in unserm stillen Walde wurde am letzten Sonnabend durch lautes Hallo und Hurra gestört. Eine Schar größerer Schüler war der Einladung eines rührigen Wandervereins gefolgt und hatte sich ein Stelldichein zu einem Nachtkriegsspiel im Walde gegeben. Bei völliger Dunkelheit war man gegen 8 Uhr abmarschiert. Die Rückkehr fand erst Sonntag früh gegen 9 Uhr statt.“

Obgleich es wohl überflüssig ist, hierzu noch Betrachtungen hinzuzufügen, mag noch die vom Berichterstatter selber gegebene Kritik folgen: „So sehr, alle Wanderbestrebungen im Interesse der Großstadtjugend zu begrüßen sind, ebenso bestimmt sollten Eltern und Erzieher nein sagen, wenn sie von den Knaben um Erlaubnis gebeten werden, an diesen nächtlichen Spielen teilzunehmen. Die Nacht gehört besonders in der Jugend dem Schlaf. Zu Kriegs-

spielen eignet sich ein sonniger Sonntagvormittag viel besser als die klarste Nacht. Auch als eine Vorübung für ernstere Fälle kann man diese Kriegsspiele bei Nacht nicht gelten lassen. Sie müssen der Militärzeit vorbehalten bleiben und stellen an die Nerven der Großstadtjugend ungeeignete Anforderungen."

Fast wie ein Pasquill auf die ganze Sache klingt die Nachricht von dem in New-York unternommenen „interessanten Versuch", nach welcher man einen der dortigen Parks feierlich der Verwaltung von Knaben unterstellt hat, die ihren „Bürgermeister" und eine „beratende Körperschaft" gewählt haben. Der Park heißt jetzt offiziell „Spielplatz-Stadt" (Playground City). In der Verwaltung gibt es Abteilungen für Polizei, Straßenreinigung, Finanz, Athletik, Turnen und Spiele. Die Knaben üben eine fast absolute Herrschaft über den Park aus; sie müssen für Aufrechterhaltung der Ordnung, der Reinlichkeit der Wege und gute Pflege des öffentlichen Eigentums sorgen. Man knüpft daran die Hoffnung, daß den Jungen die Schulung in der Verwaltung des Parks später gut zustatten kommen wird, wenn sie als Erwachsene die Bürgerpflichten ihrer Stadt erfüllen sollen. Knaben aus allen Ständen sind mit großer Begeisterung für die Sache erfüllt. Eifrig treten sie als Kandidaten für die verschiedenen Ämter auf, und in zahlreichen Versammlungen sprechen die jugendlichen Redner für diesen und jenen Bewerber. Ein Versuch, die Politik ganz von den Kämpfen auszuschließen, ist nur teilweise gelungen. Bei der Wahl ist die Abstimmung geheim. Trotz des heißen Wahlkampfes, der eine Woche dauert, und trotz der rücksichtslosen Anklagen wegen Bestechlichkeit schütteln sich nachher Sieger und Besiegte die Hände. In der Regel ist Tüchtigkeit in einem besonderen Zweige des Sports mehr entscheidend für die Wahl als gute Reden. Der „Mayor" ist ein sehr kluger Junge von fünfzehn Jahren und der tüchtigste Athlet der ganzen Gemeinschaft. Er ernennt seine Unterbeamten selber und übt absolute Herrschaft über den Park aus; der Mayor von New-York hat sich nur das Vetorecht vorbehalten."

Ein derartiger Bericht ist wohl geeignet, selbst in schwärmerischen Sportsfreunden Bedenken ernstester Art zu erregen und davor zurückschrecken zu lassen, amerikanische oder englische Gepflogenheiten auch auf diesem Gebiete in unser Vaterland als neues exotisches Gewächs neben den vielen andern zu verpflanzen. Greifen wir doch nicht durch so völlig unpädagogische Mittel mit rauher Hand in die stille, sinnige und innige Entwicklung des zarten Gemütslebens des Kindes ein und werfen es im verständnislosen Übereifer auf den rauhen Markt des Lebens. Auf solche Weise nehmen wir unwiederbringlich der Jugend ihr Eigentümlichstes, ihr Bestes, nämlich — die Jugend, indem wir die Kinder von der Kindheit direkt ins Mannesalter versetzen, die aber dann in ihrem altklugen und überreifen Wesen weder Kinder, noch Jünglinge, noch Männer sind.

Es ist doch nicht zu leugnen, daß die sog. „Erholungen" und Vergnügungen die einzeln auf die Jugend freilich zum Segen wirken könnten, durch ein reichliches Übermaß zumeist in das Gegenteil der beabsichtigten Wirkung umschlagen, daß die fortgesetzten Anregungen mit fortwährenden Aufregungen verknüpft sind, so daß sie notwendig eine körperliche und geistige Überreizung der Nerven im Gefolge haben, die das Leben

zuweilen in einer tragischen Katastrophe ausklingen läßt. Die Ursachen eines solchen traurigen Ausgangs werden dann wohl in einem Zuwenig gesucht, während sie umgekehrt in dem Zuviel begründet sind. Wollen wir ehrlich sein, so liegen sie in der Veräußerlichung der Kindesseele durch die übermäßige Pflege jener Sports, in den mannigfachen Vergnügungen der Kinderfeste, Kinderbälle, Kindervorstellungen, Kinderkonzerte, und was sonst noch von interessierter Seite für „unsere lieben Kleinen" arrangiert wird, auch im Handfertigkeitsunterricht usw., die das Kind zerstreuen statt zu sammeln, und den Schwerpunkt desselben aus ihm herausverlegen, da das innere Geistesleben nicht das nötige Gleichgewicht zu halten vermag. Es ist eben das „harmonische Gleichgewicht" der körperlichen und der geistigen Kräfte gestört. Mag auch der kleine Sportsjünger eine „gewichtige" Person sein, — geistig gewogen wird er zu leicht befunden. Wie oft stehen doch beide im umgekehrten Verhältnis, wenn es auch nicht gerade notwendig ist. Wir müssen daher M ü n ch vollkommen beistimmen, wenn er in seinem „Geist des Lehramts" darauf hinweist, daß es nicht angeht, nichts als „eine strotzende, körperliche Gesundheit ernstlich anzustreben (was gegenwärtig manchem so in den Sinn zu kommen scheint), nicht bloß weil das Leben vieles andere erfordert, sondern auch weil sich damit sehr unerfreuliche Erscheinungen des inneren Lebens leicht verbinden." Ist nun so ein Übermaß der sportlichen Bestrebungen — und nur dagegen möchten wir uns verwahren — für die Gesundheit des Körpers und der Seele gleich bedenklich, so halten wir auch ihre Begründung durch die n a t i o n a l e W e h r k r a f t nicht in dem Maße für überzeugend, als sie von den Sportanhängern stets aufs nachdrücklichste betont wird. Haben doch die letzten Jahrzehnte, besonders die Jahre 1864, 1866 und 1870, als bei uns der Sport nach ausländischem Muster noch nicht betrieben wurde, wahrlich genugsam bewiesen, daß Deutschlands Jugend keiner anderen nachstand, wenn es auf Tatkraft, Energie, Mut, Ausdauer und auf körperliche Gewandtheit ankam. Woher denn nun jenes plötzliche Feldgeschrei unserer Sportsmänner? Wir müssen durchaus protestieren gegen jene unkundige Schilderung unserer Jugend, welche allerdings nur von einem „kurzsichtigen Bücherwurm" entworfen sein kann, der sich nie in ihre freilich nicht sportmäßige Körperübungen und in ihre freien, ungebundenen Spiele mischte: „So wächst ein Geschlecht von Stubenhockern, von schmalbrüstigen und kurzsichtigen Bücherwürmern heran, die den Anforderungen, die Wehrkraft und praktisches Leben an sie stellen, nicht gewachsen sind. In England ist es anders." Allerdings ist es in England anders, doch besser nicht! Das starke Überhandnehmen des Sports hat den Engländern selber endlich die Augen geöffnet, und sie bemühen sich nun nach Kräften, denselben möglichst einzudämmen, indem sie dabei — die d e u t s ch e Erziehung und Heranbildung der Jugend zum Vorbild nehmen! Mit einer so saft- und kraftlosen Jugend, wie sie jener Verfasser in Deutschland gesehen haben will, wären wahrlich solche Erfolge nicht zu erzielen gewesen.

Wie überall ein Übermaß den Wert einer Sache beeinträchtigt und selbst völlig in Frage stellen kann, so darf auch der Wert von Sport und Spiel nicht nach ihrem Übermaß, sondern nach ihrem Z w e ck e und ihrem e i g e n t l i ch e n W e s e n beurteilt werden. Wären diese ausschließlich sanitärer Art, so müßten

sie lediglich dem Arzte und seinen Anordnungen unterstehen; jedoch haben sie unzweifelhaft auch einen nicht zu unterschätzenden pädagogischen Wert, so daß auch der Erzieher ihre pädagogische Verwertung nicht von der Hand weisen darf. Auch hier müssen wir Münch wiederum beipflichten, wenn er die Ansicht bekämpft, welche im Spiel nichts anderes sieht als eine Ausfüllung der Zeit mit Nichtigem, als einen Beschäftigungsersatz für die, die sich noch nicht eigentlich beschäftigen könnten, als ein sinnliches Genießen der Pflichtlosigkeit, als einen Ausfluß und ein Zeugnis der Unreife. „Hier wirken körperliches Bewegungsbedürfnis, Leben der Phantasie und Nachahmungstrieb in den mannigfachsten Verbindungen zusammen; erhöhtes Lebensgefühl, volles Genießen des Augenblickes, aber auch übendes symbolisches Abbilden des kommenden Lebens, zu dem man hinstrebt; hier werden Fähigkeiten verschiedenster, auch intellektueller Art geübt und entwickelt, es wird das gesamte Gefühls- und Willensleben besonders im geselligen Spiel mächtig angeregt und gefördert."

Wenn nun aber auch Sport und Spiel unzweifelhaft eine günstige erziehliche Einwirkung auf die heranwachsende Jugend auszuüben vermögen, so darf doch hieraus nimmermehr, wie es so vielfach geschieht, die Folgerung abgeleitet werden, daß der Schule deshalb die Verpflichtung erwächst, jenen Beschäftigungen die gleiche Sorgfalt zu widmen wie denjenigen, deren Zweck es ist, unmittelbar der Bildung und Pflege des Geistes zu dienen. Sollte sie alles das in den Kreis ihrer Wirksamkeit ziehen, was irgendwie geeignet ist, in mittelbarer Weise irgend einen günstigen Einfluß auf die innere Entwickelung auszuüben, so würde ihr dadurch die Möglichkeit genommen, ihrer eigentlichen Aufgabe gerecht zu werden: beides steht eben im umgekehrten Verhältnis. Diese aber besteht doch wahrlich nicht in der Pflege der körperlichen Gesundheit, der Veranstaltung zum Spiel, der Anleitung zu einer manuellen Fertigkeit, der Unterweisung in ländlichen Handtierungen, der Heranbildung von kräftigen Vaterlandsverteidigern*), — wodurch die Schule nur mit den hierzu berufenen Faktoren, so mit den Ärzten und der Familie, mit den Handwerkern, Landleuten, Unteroffizieren u. a., in ungerechtfertigte und unwürdige Konkurrenz tritt. Andererseits aber ist es eine Verschwendung und Lahmlegung intensiver geistiger Arbeit, wenn — wie es jetzt hier und da beliebt ist — Lehrer mit höherer Ausbildung als Arrangeure von Spielen oder als Exerziermeister verwandt werden, worin ihnen jeder Unteroffizier bedeutend überlegen ist. Wer aber meint, daß nur Sport und Spiel imstande seien, Schüler und Lehrer durch ein engeres, mehr freundschaftliches Band zu verknüpfen, der verkennt doch vollkommen die inneren Gründe eines solchen Verhältnisses. Ungleich mehr als derartige gemeinsame Belustigungen erwecken doch sicher auf die Dauer gemeinsame geistige Arbeit, das Gefühl der stetig wachsenden Erstarkung der geistigen Kräfte, die dankbare Freude am errungenen Wissen und andererseits das taktvolle Eingehen auf die geistigen und seelischen Bedürfnisse des Schülers seitens des Lehrers, seine helfende und auch wohl rettende Fürsorge, die sympathische Zuneigung und das Vertrauen des Schülers

*) Vgl. Nr. 5: Die Schule als Aschenbrödel.

zu seinem Lehrer. Es wäre doch traurig um den Lehrerberuf bestellt, wenn besonders der schon mehr erwachsene Schüler zu seinem geistigen Führer, Berater und Wohltäter nicht dankbare Verehrung und Liebe empfände und sich im späteren Leben mit diesen Gefühlen ihrer noch mehr erinnerte als seinen Sports- und Spiellehrern. Wo es aber anders ist, da trägt oft die Person des Lehrers mit dem Schüler die gleiche Schuld, die offenbar nur von ehemals intellektuell oder sittlich defekten Schülern den bestehenden allgemeinen Schulverhältnissen zugemessen wird.

Wenn freilich das „Interesse", eines der Schlagwörter der modernen Pädagogik, die höchste Instanz bei derartigen Fragen bildet, so wäre nicht daran zu zweifeln, daß Sport und Spiel eine der wichtigsten Schuldisziplinen bilden würden. Es ist sicher für Lehrer und Schüler angenehmer, selbst im Schweiße des Angesichts jenen Vergnügungen zu fröhnen als an ernsten, geistigen Übungen seine inneren Kräfte zu stählen, und doch nur darin besteht der Zweck der allgemeinen Schule und die von ihren Lehrern zu erfüllende Aufgabe. Mögen für die körperlichen Bedürfnisse die Familie, der Arzt und nach verständiger, beliebiger Auswahl der Schwimmmeister, der Unteroffizier, der Tanzlehrer u. a. sorgen, dann, erst dann vermag auch die so entlastete Schule das Ihre zu tun, während jetzt so manche schmarotzende Parasiten an ihrem Lebensmarke zehren. Und wenn auch Sport und Spiel keine obligatorischen Beschäftigungen sind, so ist dabei doch auf das „Interesse" der Schüler zu rechnen, welche wohl gerne die Schule lediglich in eine Sportschule umgestalten würden. Doch — „ohne Fleiß kein Preis". Wie muß aber bei dem systematisch und künstlich genährten, übermäßigen Interesse an jenen körperlichen Beschäftigungen das Interesse an ernster geistiger Arbeit geschwächt oder gar zurückgedrängt werden, zumal das Kind von Natur schon jenen sich gerne und willig hingibt! Man braucht wahrlich nicht gerade ein blinder laudator temporis acti oder ein griesgrämiger Pedant zu sein, wenn man behauptet, daß trotz mancher Vorzüge durch unsere ganze Erziehung in Haus und Schule ein lauer, weicher und verweichlichender Wind weht, der ein kräftiges Wachstum so mancher Setzlinge hindert und sie den oft rauhen Herbststürmen erliegen läßt. Es ist das Bewußtsein ernster Pflichterfüllung, was in unserer Jugend immer mehr zurücktritt und bei jener Erziehung ja zurücktreten muß. Wenn freilich auch selbst das Spiel eine Pflicht werden kann, so wäre es doch zu viel verlangt, wenn die Jugend sich aus diesem Grunde ihr hingeben sollte; für sie liegt naturgemäß der Grund von Sport und Spiel nur in diesen selber. Es ist daher wohl angebracht, die Leiter der Jugend, Eltern sowohl als auch Lehrer, an jene herrliche Apostrophe Kants an die Pflicht zu erinnern, um ihr den ihr gebührenden Platz in der Jugenderziehung zurückzuerobern:

„Pflicht! Du erhabener großer Name, der du nichts Beliebtes, was Einschmeichelung bei sich führt, in dir fassest, sondern Unterwerfung verlangst, doch auch nichts drohest, was natürliche Abneigung im Gemüte erregte und schreckte, um den Willen zu bewegen, sondern bloß ein Gesetz aufstellst, welches von selbst im Gemüte Eingang findet und doch sich selbst wider Willen Verehrung (wenngleich nicht immer Befolgung) erwirbt; vor dem alle Neigungen verstummen, wenn sie gleich insgeheim ihm entgegenwirken. Welches ist der

deiniger würdige Ursprung, und wo findet man die Wurzel deiner edlen Abkunft, welche alle Verwandtschaft mit Neigungen stolz ausschlägt, und von welcher Wurzel abzustammen die unnachläßliche Bedingung desjenigen Wertes ist, den sich Menschen allein selbst geben können?"

Zum Glück ist jedoch das Pflichtgefühl in der deutschen Jugend noch nicht geschwunden trotz Sport und Spiel; da aber diese zu jenem leicht im umgekehrten Verhältnis stehen, so dürfte wohl Gefahr im Verzuge sein. Es ist ein Irrtum von Rousseau, wenn er meint, daß der Körper deshalb Kraft haben müsse, damit er der Seele gehorche, sowie auch ein guter Diener stark sein müsse. Durch die körperliche Kraft wird oft wohl die Ausführung des Willens und eines Befehles bedingt, nimmermehr aber der Gehorsam selber: auch in dem Schwachen ist Gott mächtig.

Wie sehr sich in der neuesten Zeit ähnliche Ansichten über Sport und Spiel in der Schule und im Elternhause unter den besonnenen Pädagogen immer mehr Geltung verschaffen, mag eine ausführlichere Stelle aus H. Schillers „Handbuch der praktischen Pädagogik" beweisen, welche zugleich hier und da als Ergänzung zu unseren Ausführungen dienen kann. Es heißt hier:

„Es mag in großen Städten für die Eltern erheblich erschwert sein, sich der körperlichen Ausbildung ihrer Kinder zu widmen; daß es geschehen kann, davon geben manche rühmlichen Ausnahmen den Beweis, und öfter als die Gelegenheit mangelt das Interesse und der Wille. Wie man den Unterricht und einen guten Teil der Erziehung auf die Schule ablädt, so geht es auch mit dieser Pflicht. Gewiß ist es nicht zu tadeln, wenn die Unterrichts-Verwaltungen sich bemühen, auch hier die Schule zur Mitwirkung heranzuziehen; aber ebensowenig wird es überflüssig sein, immer wieder den Eltern gegenüber zu betonen, daß die Schule nicht in der Lage ist, ihnen diese Sorge abzunehmen."

„Aus diesem Grunde scheint man heute zu weit zu gehen, wenn man ziemlich allgemein den Schulen die Pflicht zuweist, in besonderen Spielstunden, Spaziergängen und ähnlichen Einrichtungen das körperliche Befinden der Jugend zu fördern. Für die Schule haben diese Veranstaltungen einen Wert, insoweit sie die Charakterentwicklung unterstützen und auch eine körperliche Erfrischung mit sich bringen. Aber in solcher Ausdehnung, wie es für letzteren Zweck erforderlich wäre, kann die Schule nie einer derartigen Verpflichtung entsprechen. Vielmehr ist die Notwendigkeit künstlicher körperlicher Nachhilfen durch eine verständige Einrichtung des Unterrichtsverfahrens zu ersetzen, und soweit sie besteht, muß in erster Linie das Elternhaus dafür sorgen, wie denn auch in kleineren und mittleren Städten dieser Teil der Erziehung von letzterem in zureichender Weise wahrgenommen wird. Hier erscheinen die Veranstaltungen der Schule insofern geradezu nachteilig, als sie manche Eltern an den Gedanken gewöhnen, es seien auch diese Erziehungspflichten durch die Schule zu erfüllen, und infolgedessen deren Interesse und eigene Tätigkeit vermindern. Andererseits werden den Lehrern, wenn diese Erholungen wirklich zweckentsprechend gestaltet werden sollen, unerträgliche Lasten aufgeladen; denn an eine Vermehrung des Lehrerpersonals zu diesem Behufe hat bis jetzt keine Schulverwaltung gedacht. Es liegt aber auch eine große Gefahr darin, wenn die Schule alle Tätigkeiten des kindlichen Lebens normieren und be-

stimmen will, und die Wirklichkeit erfordert auch letzteres nicht. Denn in kleineren Städten hat die Jugend das Spielen noch nicht verlernt, und in größeren Orten, wo dies der Fall ist, wird die Herstellung von Spielplätzen und die Anleitung zu wirklichen Jugendspielen — manche, die unter diesem Namen auftreten, haben zu viel Künstelei an sich — rasch dieselben wieder einbürgern; denn die Natur des kindlichen Alters läßt sich auch auf diesem Gebiete wohl zurückdrängen, aber nicht gänzlich unterdrücken."

Mit Recht wird in diesen Ausführungen besonders darauf hingewiesen, daß die Pflege der körperlichen Gesundheit vor allem Sache des Elternhauses ist, während sie für Schule und Lehrer vielfach zur unerträglichen Last wird, und daß ferner die den Sport betreffenden Verfügungen der Behörden lediglich den vermeinten Bedürfnissen der Großstadt angepaßt, für alle übrigen Verhältnisse dagegen oft ganz ungeeignet sind, ja sogar schädlich wirken.

Doch auch in den Großstädten kann in unsern Tagen die Jugend dem gesundesten und dabei billigsten Sport, dem Spazierengehen nach Bedürfnis obliegen; Gelegenheit dazu bieten ihm reichlich die meist breiten und reinlichen Straßen, schattige Baumreihen, grüne Plätze, öffentliche Anlagen und Gärten und die mannigfachen bequemen und billigen Fahrgelegenheiten in die Umgegend. Es ist im Interesse der Schule und unserer Jugend mit Genugtuung zu begrüßen, daß solche Anschauungen immer mehr wieder an Boden gewinnen, nachdem sie meist durch äußere Umstände so lange majorisiert worden sind. —

Fassen wir zum Schlusse noch einmal unsere Ansicht über die Stellung von Sport und Spiel in der allgemeinen Schule kurz zusammen, so fordern wir vor allem, daß sie keinen Teil, am wenigsten einen obligaten, des Schulorganismus bilden, sondern in nur mäßigem Umfange außerhalb desselben privatim betrieben werden. Die weiteren Ausführungen sind nur die Konsequenzen dieser ausführlich begründeten Forderung, durch deren Erfüllung die Jugend nach längerer Entfremdung der Familie wiedergegeben und die Schule von einer fast unerträglich gewordenen Last befreit wird.

5.

# Die Schule als Aschenbrödel.

Die Entstehung der Schule bildet ein bedeutsames Moment in der kulturellen Entwicklung eines jeden Volkes. Erst wenn diese einen gewissen Höhegrad erreicht hat, wird sie zu einer unabweisbaren Notwendigkeit, da die jeweilig errungene Geistesbildung der heranwachsenden Generation in ihren wesentlichen Bestandteilen überliefert werden muß, um auf dieser Grundlage dann fortbauen zu können. Auf diese Weise wird die Schule zu einer überaus wichtigen Institution in dem geistigen Gesamtleben der Völker.

Demnach besteht die wesentliche Aufgabe der Schule in der Überlieferung des geistigen nationalen Bildungsschatzes, und das Mittel der Überlieferung ist der Unterricht, welchen daher die Schule als ihre spezifische Aufgabe in jeder Weise zu fördern, die ihn hemmenden Faktoren dagegen nach Möglichkeit von sich fernzuhalten hat. Mögen sie an und für sich auch immerhin für die Entwicklung eines Volkes nach dieser oder jener Richtung hin von noch so großer Bedeutung sein, so fallen sie doch insoweit außerhalb des Rahmens der Wirksamkeit der Schule, als sie gerade ihren Zweck zu fördern nicht geeignet sind.*)

Nun bleiben freilich die Bildungsideale eines jeden Volkes niemals im Laufe der Zeiten konstant, sondern sind mehr oder weniger dem Wechsel unterworfen, und ihre Abfolge hängt von mancherlei Faktoren ab, deren direkter Einfluß auf ihre Beurteilung oft nur schwer nachzuweisen ist. Dazu kommt, daß auch innerhalb derselben Zeit vielfach eine verschiedene Bewertung der Kulturelemente stattfindet; dennoch aber herrscht im großen und ganzen wenigstens eine allgemeine Übereinstimmung über die zu überliefernden nationalen Geistesschätze, welche als Grundlage des allgemeinen Unterrichts angesehen werden müssen. Dieser jeweiligen Bewertung Rechnung zu tragen, ist allerdings die Pflicht der Schule als einer allgemeinen Unterrichtsanstalt; aber andererseits ist es auch ebenso ihre Pflicht, alle diejenigen Zumutungen ihrerseits von sich durchaus abzuweisen, welche auf die Beschäftigung ihrer Zöglinge mit Gegenständen abzwecken, die nicht als wesentliche, für die Allgemeinheit wertvolle Kulturfermente der jeweiligen Zeit anerkannt sind, oder die mit denselben in loser oder gar keiner Beziehung stehen. Und gerade nach dieser Richtung hin hat die Schule besonders in unserer, sich in viele Kultur-

*) Vgl. Nr. 3: Die allgemeine Schule als Erziehungs- und als Gesundheits-Anstalt.

strömungen verzweigenden Zeit die vielfach an sie herantretenden Forderungen gewissenhaft zu prüfen, ob dieselben für das allgemeine geistige Leben von wesentlicher Bedeutung oder nur von sekundärer und partieller Wichtigkeit sind, deren Berücksichtigung anderen Faktoren obliegt als einer allgemeinen Schule.

Die mannigfachen Forderungen dieser Art sind freilich von sehr verschiedenem Werte, und es mag oft schwer sein, sie in eine bestimmte Skala zu rubrizieren. Während vielleicht die Erfüllung dieser oder jener Forderung den Hauptzweck der Schule weniger alterieren würde, liegen andere wieder so weit abseits von ihm, daß es in der Tat wundernehmen muß, daß ein derartiges Ansinnen an eine allgemeine Schule gestellt wird, dessen Bewilligung offenbar eine „pädagogische Sünde" wäre.

Um sich aber vor einer solchen „Sünde" zu bewahren, hat die Schule alle derartigen Ansprüche ohne Rücksicht auf äußere Gründe oder auf ungestümes Drängen gewissenhaft zu prüfen und sie dann entweder zu berücksichtigen oder — abzuweisen. Doch die Liste ist lang und das Drängen ist groß.

So begehren mehr oder minder stürmisch Einlaß in die Hallen der allgemeinen Schule als obligatorischer Unterricht: die Nationalökonomie, die Gesetzeskunde, die Gesundheitslehre, die Technologie, die Stenographie; es wird eine systematische Unterweisung gefordert in der Landwirtschaft, der Gärtnerei, des Obstbaues, der Blumenzucht, der Buchhaltung, es soll möglichst handwerksmäßig betrieben werden die Laubsägerei, die Tischlerei, die Buchbinderei, das Holzschnitzen, das Drechseln, das Korbflechten, das Bürstenbinden, das Metalldrehen, das Glasschleifen*); dazu kommt noch der oft schulplanmäßige Sport im Rudern, Schwimmen, Wandern, Spielen, Radeln, Turnen, und — damit ist die Liste noch lange nicht erschöpft; doch sapienti satis superque.**) Das heißt doch wahrlich die Schule zum „Mädchen für alles", zum „Aschenbrödel" für alle Welt machen. Wann wird kommen der Tag, an welchem endlich einmal der von der Schule so vielfach ersehnte Herkules erscheint, der mit kräftigem Besen die Tenne rein fegt von aller Spreu, die den Weizen fast zu ersticken droht, welcher der Schule gibt, was das Ihre ist, und der Schule nimmt, was — anderen gehört! Möge immerhin die Jugend zur Ergänzung der Schulweisheit sich damit beschäftigen und darin betätigen, was ihr Lust und Freude macht, doch nur soweit der Unterricht nicht darunter leidet und soweit auch die Gesundheit dadurch gekräftigt wird. Doch fällt die Sorge für beides außerhalb der Aufgabe der Schule. Wie manches Kind sieht vor aller Inanspruchnahme und allen Veranstaltungen von seiten der Schule oft am Tage kaum den Vater, der vielleicht darüber ebenso erfreut ist wie jenes, zumal er so seiner Verpflichtung als Erzieher, Berater, Helfer und Freund des Sohnes durch die Schule überhoben ist. Wie kann da von einem Hineinwachsen

*) Vgl. Nr. 6: Der Handfertigkeitsunterricht.

**) Nur als Kuriosum mag auf die Verfügung der Schulbehörde einer Großstadt hingewiesen sein, laut welcher die Kinder die Uhr richtig ablesen, Zeit und Maß schätzen und richtig von der Pferdebahn abspringen lernen sollen, d. h. in der Schule lernen sollen, — eine Anreizung mehr zum Abspringen, das doch besser ganz unterbleiben sollte!

in das Leben und Weben der Familie die Rede sein, die ihm nur das tägliche Brot gibt, während der Schwerpunkt seines inneren Lebens immer mehr in die Schule verlegt wird? Bequem mag für die Familie diese unnatürliche Verschiebung der natürlichen Verhältnisse sein, — zum Segen gereicht sie aber beiden nicht: für die Schule bringt sie Ablenkung von ihrem eigentlichen Ziel und unerträgliche Überbürdung, für die Familie eine gegenseitige Entfremdung ihrer Glieder.

Es ist daher vom pädagogischen Standpunkte aus zu bedauern, daß sich die Tore der Schule nur zu leicht öffnen und die Kapitulation angeordnet wird; besonders wenn das Feldgeschrei der Anstürmenden nur anhaltend und laut genug ist, läßt der Erfolg nur selten auf sich warten. Wie oft beruhen jene Forderungen auf der bewußten oder unbewußten Sucht, Neuerungen einzuführen, nicht auf Gründen innerer Notwendigkeit nach dem Sprichwort: „Das Alte ist vergangen, siehe, es muß alles neu werden.“ Es ist ein treffendes Wort, welches Matthias in seiner „Praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten“ solchen Neuerern zuruft: „Zeitströmungen haben nicht selten etwas Krankhaftes und Einseitiges an sich, das dadurch am wirksamsten bekämpft wird, daß man alle guten Geister der Vergangenheit zu Hilfe ruft, daß man alte gute Erfahrungen, die nicht dem Augenblicke entsprungen sind, sondern langjähriger Anwendung ihren Wert verdanken, dem sich ohne innere Berechtigung aufdrängenden Neuen entgegenstellt.“

Um aber einem Mißverständnisse vorzubeugen, sei noch ohne weiteres zugegeben, daß manche der erwähnten Neuerungen für die praktische Auffassung des Lebens, für die Gesundheit, für die Ergänzung der Schulweisheit wohl nützlich und angenehm zu lernen sind, nur sind sie nicht Sache der Schule, sondern wie das Tanzen, Radeln, Schwimmen u. a. Sache privater Lehrmeister, die sich jetzt freilich immer weniger damit befassen, weil die Schule infolge eines gewissen äußeren Druckes auch diese ihrem eigentlichen Zwecke ferner stehenden Fächer in ihren Kreis zu ziehen gezwungen ist, vielfach zu ihrem eigenen Schaden und zum körperlichen und oft geistigen Nachteil der Schüler. Möge bald eine heilsame Reaktion hiergegen eintreten, welche die Schule von allen ihr fremden Bestandteilen säubert und sie so rein und unvermischt sich selber wiedergibt!

---

## 6.

# Der Handfertigkeitsunterricht.

Es muß wohl ohne weiteres zugestanden werden, daß die Schule sowohl in betreff der Erziehung als auch des Unterrichts einer wesentlichen Ergänzung durch anderweitige Faktoren bedarf, ja daß die Schule sogar einen verhältnismäßig nur geringen Einfluß auf die Erziehung und selbst auf das Wissen des Schülers ausübt. Die Erziehung, welche der Zögling in der Schule erhält, bildet gegenüber dem Einflusse der Eltern und Geschwister, der Freunde und Bekannten sowie den täglichen kleinen Erfahrungen desselben einen doch nur kleinen Bruchteil, und oft genug wird die mühevolle erziehende Tätigkeit der Schule durch ein unbedachtsames Wort oder eine unbesonnene Handlung jener so einflußreichen Faktoren völlig illusorisch gemacht. Wenn nun der Schulunterricht derartig niederreißenden Einflüssen auch weniger ausgesetzt ist, so bedarf doch auch dieser einer wesentlichen Ergänzung durch das Haus, durch die vielseitigen Lebenserfahrungen und besonders durch eine sorgfältig geleitete private Lektüre und Anweisung einer rationellen häuslichen Tätigkeit, wenn er anders das gesunde Fundament des späteren geistigen und praktischen Lebens des Zöglings abgeben soll.

Eine solche notwendige Ergänzung zur Wirksamkeit der Schule glaubt nun die neuere Zeit besonders in dem sog. Handfertigkeitsunterricht gefunden zu haben. Welchen Zweck und welche Bedeutung dieser neue Unterrichtszweig als Ergänzung des Einflusses der Schule in dem Entwicklungsgange des Schülers haben soll, darüber belehrt uns der begeistertste Apostel desselben, v. Schenkendorff, in einer im März 1896 im preußischen Abgeordnetenhause gehaltenen Rede durch folgende Ausführungen:

„Die Bestrebungen selbst stehen auf dem rein erziehlichen Boden, sie haben weder Nützlichkeits- noch Berufszwecke im Auge. Schon lange ist der Gedanke, die schaffende, gestaltende, produzierende Tätigkeit als Erziehungsmittel zu verwerten, für richtig anerkannt worden. Aber man verstand es seither nicht, den Arbeitsstoff in einen Lehrgang umzuwandeln, und den Unterricht selbst in rechter pädagogischer Methode zu erteilen. Dies strebt die heutige hierfür erwachsene Bewegung an, die zugleich den Weg der freien Entwicklung, also neben der Schule, betreten hat. Im ganzen ist die Fertigkeit der Hand, die erworben werden soll, hiernach nicht Zweck, sondern nur ein Mittel zum Zweck, und zwar zur Entwicklung von Kräften und Anlagen, die die heutige Erziehung gar nicht oder ungenügend entwickelt. Solche sind: Volleres Sehen, Anschauen und Erfassen der Dinge, Weckung des praktischen Sinnes, Entwicklung

des Beschäftigungstriebes und Anleitung zu einem guten, genauen und ordentlichen Arbeiten auf einem Gebiete, wo Abweichungen davon sichtbar hervortreten. Auch bildet diese Arbeit ein Gegengewicht gegen die Anstrengungen des Geistes, und zwar auf dem Wege der Ablenkung und der Betätigung anderer Organe. Wir hoffen damit auch das Interesse für andere als geistige Berufsarten zu wecken, auch den Sinn für Fleiß und Arbeitsamkeit."

Es wird hierin der Schule zunächst der Vorwurf gemacht, daß sie manche Kräfte und Anlagen des Schülers gar nicht oder ungenügend entwickle, so besonders das vollere, das heißt wohl das genauere S e h e n. Wie wenig aber dieser Vorwurf gerechtfertigt ist, zeigt schon die Erwägung, daß der Schüler von der ersten Unterrichtsstunde an im Lesen- und Schreibenlernen zu einem scharfen Auffassen der verschiedenartigsten Formen der Buchstaben angehalten wird. Wie langsam und mühevoll ist doch dieser psychologische Prozeß des Erkennens und scharfen Auffassens der gedruckten Buchstaben und des Nachmachens derselben in der Schreibschrift, — ein Beweis, welch hohe Anforderungen an das „vollere Sehen" von seiten des Kindes bereits beim ersten Eintritt in die Schule gestellt werden. Und fast in noch höherem Grade ist dieses im Schönschreib- und Zeichenunterricht der Fall, sowie auch bei der Anfertigung der geometrischen Konstruktionsfiguren. Dort sollen Haar- und Grundstriche genau von derselben Dicke sein und parallellaufen, ein Buchstabe muß dieselbe Höhe oder Tiefe wie die entsprechenden anderen haben; hier werden noch weit höhere Anforderungen an das scharfe Sehen des Schülers gestellt, da bei der Anfertigung der mehr kunstgemäßen Gebilde, wie sie im Zeichenunterricht gelehrt werden, die Menge und Länge der Linien, ihre verschiedene Stärke und Richtung eine ungleich noch kompliziertere ist als beim Schreiben. Und endlich hängt bei der Konstruktion der geometrischen Figuren oft genug von ihrer Exaktheit die Möglichkeit und die Richtigkeit des Beweises ab.

Nicht minder aber verlangt der Unterricht in der Naturbeschreibung ein überaus scharfes Erfassen von Punkten, Linien und minimalen Körperteilchen in immer verwickelteren Verhältnissen im Gestein, bei den Pflanzen und den Tieren; und in der Physik und der Chemie ist es unmöglich, ohne die schärfste Beobachtung ein Naturgesetz zu eruieren und zu beweisen. Daß es endlich dem kleinen Geographen im Anfange schwer fällt, in seinem Atlas Städte, Gebirge und Grenzen eines Landes aufzufinden, ist ja bekannt genug.

Wie unhaltbar daher der Vorwurf ist, daß der Schulunterricht gar nicht oder ungenügend die Schüler zum volleren Sehen, Anschauen und Erfassen der Dinge anhalte, ist schon hiermit wohl zur Genüge bewiesen, zugleich aber auch die Nichtigkeit der nur auf Unkenntnis beruhenden Behauptung, daß der Handfertigkeitsunterricht dazu berufen sei, diese empfundene Lücke auszufüllen, — eine Lücke, die sich als nicht vorhanden erwiesen.

Auch der „Anleitung zu einem guten und o r d e n t l i c h e n A r b e i t e n auf einem Gebiete, wo Abweichungen davon sichtbar hervortreten" entbehrt der gewöhnliche Schulunterricht wahrlich nicht. Ein flüchtiges Rechnen wird sofort durch die Probe als ein solches unmittelbar erwiesen, und ähnlich verhält es sich bei den mathematischen Arbeiten und Konstruktionen, sowie ganz besonders bei den womöglich von den Schülern selber angestellten Experimenten

physikalischer und chemischer Art, bei denen sich jeder Fehler, jedes Versehen in augenfälligster Weise rächt. Das unrichtige Lesen von Buchstaben oder Wörtern ferner korrigiert der Klang oder der Sinn und die Konstruktion der Sätze, während sich das Auge bald gewöhnt, Fehler bei der Schönschrift und beim Zeichnen herauszuerkennen. In der Geographie, in der Naturgeschichte, — kurz, überall leitet der Unterricht den Schüler an zu einem richtigen Sehen und scharfen Erfassen der äußeren Dinge, überall sucht er die bei der sinnlichen Beobachtung und Anschauung gemachten Fehler zum Bewußtsein zu bringen und zu verbessern. Zur richtigen Entwicklung der sinnlichen Kräfte und Anlagen, zum ad oculos Demonstrieren der gemachten Fehler bedarf es mithin gleichfalls keines neuen Unterrichtszweiges, der die Schule und die Schüler nur unnötig belasten würde, — unnötig, weil auch hierfür in der Schule bereits hinreichend gesorgt ist.

Es muß daher die Aufgabe einer gesunden Pädagogik sein, derartige Bestrebungen, welche die wirtschaftlichen Interessen als erziehenden Faktor zu verwerten trachten, durchaus von der Schule auszuschließen. Ist auch die Behauptung immerhin nicht zu bestreiten, daß „der wirtschaftliche Konkurrenzkampf eine Steigerung der Arbeitsqualität verlangt und damit die Voraussetzung von Qualitätsarbeitern gegeben ist", so ist doch die hieraus gezogene Folgerung, wie es unlängst ein enragierter Vertreter jener Richtung getan, daß demnach die Schule die Pflicht habe, solche Qualitätsarbeiter vorzubilden, eine ebenso irrige als verderbliche.

Hiermit hängt eng ein anderer Vorteil zusammen, welcher gleichfalls ein Hauptzweck des modernen Unterrichtszweiges sein soll, nämlich die Erweckung des praktischen Sinnes für das spätere Leben, wo der Schulunterricht „tatsächlich noch eine große Lücke aufweise". Doch meine ich, daß ich im späteren Leben im Amte, im Geschäfte und in häuslichen Angelegenheiten dann „praktisch" handle resp. handeln kann, wenn ich überall in meinen Handlungen und Entschlüssen zweckmäßig verfahre, wenn ich aus gegebenen Ursachen die notwendig eintretenden Wirkungen sicher vorauserkenne, und wenn ich imstande bin, die augenblickliche Situation und ihre Folgen klar zu überblicken und nutzbringend zu verwerten. Wer dies vermag, von dem sagen wir mit Recht, daß er ein praktischer Mann ist. Und wir können wohl getrost behaupten, daß der Schulunterricht in den allgemeinen Schulen im großen und ganzen wenigstens geeignet ist, die Schüler hierzu genügend vorzubereiten, und daß sich hierbei „tatsächlich eine große Lücke" nicht bemerkbar macht. Wer allerdings die Betätigung des „praktischen" Sinnes darin findet, daß sich der Schüler später einmal selber eine Bürste fabriziert, seine Bilder mit selbstgesägten Rahmen einfaßt oder seine Bücher sich selber einbindet, der muß freilich anderer Meinung sein. Überlegen wir es uns aber recht, so sollte es uns bedünken, als ob ein solcher Mann Zeit, Gesundheit und selbst Geld verschwendet, weil er sie wohl auf bessere und wichtigere Beschäftigungen verwenden könnte, und daher wäre er wohl eher für — unpraktisch zu halten.

Am offensten endlich liegt die höchst bedenkliche Gefahr in sanitärer Beziehung für jeden, der sehen will, zutage. Einerseits soll die Handarbeit „ein Gegengewicht bilden gegen die Anstrengungen des

Geistes, und zwar auf dem Wege der Ablenkung und der Betätigung anderer Organe", und andererseits soll doch wieder die Fertigkeit der Hand nur Mittel zum Zweck sein, der in der Entwicklung von Kräften und Anlagen besteht. Als solche wurden schon angeführt: volleres Sehen, Anschauen und Erfassen der Dinge, sowie Anleitung zu einem guten, genauen und ordentlichen Arbeiten, — Eigenschaften, die der Schüler, wie beim Unterrichte überhaupt, also auch beim Handfertigkeitsunterricht nicht einen Augenblick außer acht lassen darf, wenn derselbe ersprießlich wirken soll. Wie kann aber dann dieser Unterricht als ein „Gegengewicht" gegen die Anstrengungen des Geistes bezeichnet werden, zumal dieser während desselben um so angespannter sein soll, als jeder Fehler, jedes Versehen sich sofort sichtbarlich in unangenehmer Weise rächt? Das heißt doch sicher, einen Teufel durch den anderen austreiben wollen, und den Geist des Kindes bis auf die äußerste Grenze doppelt anspannen. Wäre andererseits aber dieser Unterrichtszweig wiederum keine methodisch geregelte Anstrengung, so würde er kein Unterricht sein, als dessen Frucht sich jene so emphatisch verheißenen Spezialvorzüge ergeben. Wie überall, heißt es auch hier: „Ohn' Fleiß — kein Preis".

Nicht viel anders steht es mit dem Gegengewichte, das in der Ablenkung und Betätigung anderer Organe gefunden wird. Findet schon beim Unterrichte in der Schule notgedrungen fast unablässig ein scharfes Sehen und ein krummes Sitzen statt, das den Magen drückt, die Brust einengt und das Blut in den Kopf treibt, so verlangt der Handfertigkeitsunterricht ein ebenso scharfes Hinsehen, ein noch krummeres Sitzen, das den Magen in noch höherem Grade drückt, die Brust einengt und die Blutwellen noch stärker in den Kopf treibt. Die viel beklagte schlechte Schulluft, die trotz aller Ventilation nicht zu vermeiden ist, dürfte aber immer noch gesunder sein, als die mit Kleistergeruch und Sägespänen geschwängerte Luft, wie sie in den Räumen herrscht, in denen zahlreiche Schüler in Handarbeit unterrichtet werden!

Das alleinige „Gegengewicht" gegen die Anforderungen, welche die Schule an ihre Zöglinge stellt und stellen muß, ist daher nur: möglichstes Ausruhen des Geistes und Ablenkung des Blutes im Kopfe in andere Organe, wie es bei den Bewegungsspielen im Freien und beim maßvollen Spazierengehen am allseitigsten geschieht. Wird doch sonst ohne Unterlaß über die Überbürdung der Schüler geklagt, und nun will man sie nach sechs Schul- und etwa zwei Arbeitsstunden täglich noch einige Stunden mit anstrengender Geistes- und Körperarbeit beschäftigen, angeblich zu ihrer Erholung, tatsächlich zu ihrem geistigen und körperlichen Verderben? Gerade deshalb, weil durch den Handarbeitsunterricht in erster Linie jenes vollere Sehen, Anschauen und Erfassen der Dinge in streng systematischer Weise erzielt werden soll, erfordert er eine straffe Anspannung des Geistes und der körperlichen Organe; denn nur in dem Grade, in welchem diese Anspannung vorhanden ist, in dem Grade kann auch nur jener Zweck erreicht werden!

Welchen Freund der Jugend muß es da nicht mit tiefem Bedauern erfüllen, wenn er begeisterte Berichte über Ausstellungen von derartigen Arbeiten liest oder gar selber Gelegenheit hat, solche bewundern zu können. Ein Berichterstatter einer weit verbreiteten Zeitung schildert die Eindrücke, welche er bei

der Ausstellung eines Hauptvereins für Knabenhandarbeit empfangen, in folgenden Worten: „Es ist erstaunlich, was für Leistungen der Verein aufzuweisen hat. Wir sahen reizende Holzarbeiten, wie Blumenkörbchen, Spielsachen und elegant ausgeführte Papparbeiten von Knaben im Alter von elf Jahren ausgeführt. Allerliebste Schatullen mit Holzschnitzereien (Kerbschnitt), Thermometer, Spiegelrahmen und Fußbänkchen mit trefflicher, kunstfertiger Ausführung, die ganz vergessen lassen, daß sie die Arbeiten von Knaben und in deren Mußestunden angefertigt sind. Man glaubt Gegenstände aus unseren großen kunstgewerblichen Instituten vor sich zu haben."

Welche Unsumme von angestrengtester Arbeit des Geistes und des Körpers muß aufgewandt worden sein, bevor es elfjährigen (!) Knaben gelungen ist, Handarbeiten zu liefern, wie sie besser und exakter nicht von „großen kunstgewerblichen Instituten" erzeugt werden, denen doch meist erste Kräfte zur Verfügung stehen. Es wird sogar der Plan ins Auge gefaßt, Gewerbeausstellungen größerer Städte damit zu beschicken.

Nur ein blinder, fanatischer Verehrer derartiger fragwürdigen Errungenschaften kann sich gegen die daraus notwendig resultierende Folgerung verschließen, daß eine so hohe Überanspannung der jugendlichen Kräfte von den bedenklichsten Folgen begleitet sein muß. Wer aber aufmerksam und ohne Voreingenommenheit das Leben und Treiben solcher kleinen Handwerksmeister in Schule und Haus beobachtet, dem werden die ungünstigen Einwirkungen solch anstrengender Privattätigkeit auf das körperliche und geistige Wohlbefinden der Knaben sicher nicht entgehen. Jene Anhänger freilich sind nur zu geneigt, für Erscheinungen dieser Art anderweitige Ursachen zu finden und in erster Linie hierfür die Schule verantwortlich zu machen. Doch müßte die Schule ihre Anforderungen ganz bedeutend herabmäßigen, wenn der systematische Handfertigkeitsunterricht als ein notwendiger Faktor im Erziehungsgeschäfte angesehen würde, denn niemand kann beiden Herren mit gleicher Treue dienen. Wer dagegen dem Schulunterrichte den Vorrang einräumt, der wird in einer Herabminderung desselben eine schwere Schädigung unserer allgemeinen sozialen Interessen erblicken und daher eine solche mit aller Energie bekämpfen.

Dazu kommt noch eins. Wer mit Handwerkerkreisen irgendwie Fühlung gehabt hat, der weiß es genugsam, daß die Handwerksmeister solche Lehrlinge, die dergleichen Sachen in ihren Mußestunden lediglich zu ihrem Amüsement getrieben haben, nur ungern nehmen; gerade so wie der Lehrer der untersten Stufe Schüler, welche bei der Mutter oder im sog. Kindergarten bis 100 haben zählen und rechnen oder gar lesen und schreiben gelernt, nur ungern sieht. Schüler und Lehrlinge dieser Art glauben eben, in ihrem Fache schon Meister zu sein, und doch fehlt ihnen jede reelle Grundlage, zu deren Erlernung ihnen nunmehr die Lust mangelt.

Während beim Beginn jener Bestrebungen die Erfinder des neuen Unterrichtszweiges in zurückhaltender Weise nur ein Plätzchen im häuslichen Winkel neben der Schule erbaten, erhebt die jetzige Propaganda, durch äußere Erfolge berauscht, schon kühner ihr Haupt und verlangt stürmisch Einlaß in die Pforten der Schule, indem sie den Handfertigkeitsunterricht in den Rahmen des Volks-

schulwesens sogar organisch einzufügen fordert. Auch hier wieder zeigt es sich, daß eine nur energisch ausgesprochene Forderung, auch wenn sie ihre Berechtigung nicht in sich selber trägt, durch Beharrlichkeit und Mut doch schließlich die Gemüter der großen Menge gefangen nimmt, ja selbst die Behörden sich geneigt zu machen und zu veranlassen weiß, sie durch moralische und nicht unbeträchtliche pekuniäre Beihilfe zu unterstützen, die wahrlich besser als zum Schaden der Allgemeinheit und der heranwachsenden Jugend verwandt werden könnte!

Eine vorsichtige Pädagogik jedoch, die sich nicht von den augenblicklich herrschenden Strömungen mit fortreißen und durch augenblickliche Scheinerfolge blenden läßt, sondern nur den Maßstab der inneren Berechtigung anlegt und die Qualität, nicht die Quantität der Stimmen mißt, muß dieser ganzen Bewegung mit kühler Reserve gegenüberstehen. Als Beleg hierfür möge das Urteil von Dittes gelten, was er in seiner „Methodik" über dieselbe fällt:

„Zugeben wird jeder Pädagog und jeder verständige Mensch, daß die Erziehung zur Arbeit eine sehr wichtige Sache sei. Ob es aber wohlgetan sei, diese Erziehung zur Arbeit der Schule und insbesondere der Volksschule zuzuweisen, das ist eine andere Frage. Man hüte sich, sie mit Anforderungen förmlich zu erdrücken und es ihr dadurch unmöglich zu machen, zu leisten, was sie unzweifelhaft leisten kann und soll. Wer das Gewicht der Aufgaben, welche wir bisher erörtert haben, zu schätzen weiß, der wird nicht verlangen, daß unsere Volksschulen auch noch dafür einstehen müßten, daß die Kinder „ihr Brot verdienen lernen". Soll denn den Eltern und Lehrherren gar nichts mehr zu tun übrigbleiben? Und muß denn schon in den Volksschulen das Trachten der Jugend auf Brot, Geld, Gewinn, Geschäft konzentriert werden?"

Dieselben Gründe aber, welche hier gegen die obligatorische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Volksschule angeführt werden, gelten selbstverständlich auch für die höheren Schulen, in denen er sich bereits gleichfalls einzunisten droht. Hoffen wir, daß eine richtige Erkenntnis der angeführten Gründe die jetzt wieder hochgehenden Wogen der Begeisterung in naher Zukunft an ihrem Teile glätten hilft, und daß der Organismus der Schule vor einem derartigen Fremdkörper bewahrt resp. von ihm gereinigt werden möge. Andererseits jedoch wollen wir gerne zugeben, daß es das Kind mit dem Bade ausschütten hieße, wollte man gegen eine gelegentliche Beschäftigung dieser Art eifern, wenn es das augenblickliche Interesse des Kindes einmal wünschenswert erscheinen läßt. Die richtige Grenze hierin zu ziehen, wird einer verständigen Leitung der Eltern in Verbindung mit den Lehrern nicht schwer fallen.

---

7.

## Patriotismus und Militarismus.

Wie sollte wohl der Patriotismus eine „Sünde" sein! Wenn der König riefe, so kämen alle, alle auch heute noch. Und doch, — es ist nicht überall und zu allen Zeiten so gewesen: nicht nur, daß jene „vaterlandslosen Gesellen" auch diejenigen Schranken, mit denen der Patriotismus das Vaterland schützend umwallt, niederzulegen trachten, — auch Männer ernster Wissenschaft und begeisterte Bildner und Erzieher der Jugend sahen gerade in dem Patriotismus eine beengende Fessel, welche die Entwicklung des echt Menschlichen im Menschen naturgemäß zu ersticken drohe. So sieht Rousseau, der Apostel eines pädagogischen subjektiven Naturalismus, eine unheilvolle Verschiebung des wahren Zweckes der Erziehung darin, den Menschen, anstatt für ihn selbst, für andere zu erziehen. Genötigt, die Natur oder die sozialen Einrichtungen zu bekämpfen, muß man sich entscheiden, ob man einen Menschen oder einen Bürger bilden will; denn man kann nicht beides zu gleicher Zeit erreichen. Aus diesen einander notwendigerweise entgegengesetzten Zielen gehen zwei entgegengesetzte Formen der Erziehung hervor: eine öffentliche und gemeinsame, und eine private und häusliche. Eine öffentliche Erziehung existiert nicht mehr und kann nicht mehr existieren; denn wo es kein Vaterland mehr gibt, da kann es auch keine Bürger mehr geben. Diese zwei Wörter: Vaterland und Bürger sollten aus den modernen Sprachen gestrichen werden.

Und ebensowenig erkennt auch der Menschen- und Jugendfreund Basedow die Berechtigung eines engbegrenzten, besonderen Vaterlandes an. Aus innerster Überzeugung legt er daher das Bekenntnis ab: „Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützlich und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann."

Unstreitig glaubte der Kosmopolitismus nur eine Konsequenz der christlichen Weltanschauung zu sein: sollte doch das durch das Christentum gegründete Gottesreich die ganze Menschheit umfassen ohne jede Rücksicht auf Abstammung und Nationalität, — ein Reich, ein König, eine Herde und nur ein Hirt. Der politische wie der religiöse Partikularismus fand hier keine Stätte. Und doch hatte Christus andererseits wieder dem Kaiser gegeben, was des Kaisers war, und damit offenbar die Berechtigung eines gesonderten Reiches anerkannt. Die Lösung dieses scheinbaren Dilemma besteht aber darin, daß das Reich, welches Christus aufrichten wollte, „nicht von dieser Welt war" und somit ebensowohl der Kosmopolit als auch der Partikularist ein vollgültiger

Bürger dieses alle umfassenden Gottesreiches werden konnte. In diesem Sinne forderte Basedow die Eltern auf, ihm ihre Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben zu senden. „Die Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit." Allerdings war so durch das Verwischen der Konfessionalität der Kosmopolitismus auch auf das religiöse Gebiet übertragen. Gerade die Übertragung des religiösen Gebietes auf das politische war das Grab dieser ganzen Bewegung, welche jeden Patriotismus unmöglich machte.

Seinem Wesen und seinem Zwecke nach bereitete offenbar mehr als das falsch verstandene Christentum der Humanismus jene Richtung vor. Die wiedererwachte Wissenschaft und Kunst der klassischen Völker des Altertums war das unsichtbare, aber feste Band, welches eine geistige Aristokratie aller kultivierten Nationen im gleichen Streben einte und sich schon äußerlich durch den Gebrauch der lateinischen Sprache als der allgemeinen Weltsprache dokumentierte. Begeisterte Jünger der antiken Kunst verließen in Scharen leichten Herzens das Vaterland, um in einem bevorzugteren Lande das Ziel ihrer Sehnsucht mit eigenen Augen zu schauen; auch hier galt das alte Wort: ubi bene, ibi patria.

Derartige Anschauungen bildeten allerdings einen günstigen Nährboden für den pädagogischen Kosmopolitismus eines Rousseau und der Philanthropisten, und es ist nicht zu leugnen, daß eine zu starke Überspannung des religiösen oder des humanistischen Prinzipes auf die Erweckung eines warmen Patriotismus bei der Erziehung immerhin einen nicht gerade förderlichen Einfluß ausüben konnte. Zu diesen Strömungen gesellte sich aber sodann noch der Partikularismus der deutschen Stämme, welcher, wie einst dem griechischen Volke, so auch unserm Vaterlande den Untergang zu bringen drohte. Erst als am Anfang und gegen Ende des vorigen Jahrhunderts zuerst das Unglück, sodann das Waffenglück Deutschland zu einer kraftvollen Einheit zusammengeschweißt hatte, begann auch die Vaterlandsliebe mächtige Wurzeln im deutschen Volke allüberall zu treiben und selbst auch die Jugend „für Kaiser und Reich" zu entflammen.

Eine wie vielseitige Nahrung und wie mächtige Anregung die Vaterlandsliebe durch die Schule und ihren Unterricht erhält, liegt auf der Hand; vor allem aber ist es die Einführung in das Verständnis eines wahren Patriotismus, den die verschiedensten Disziplinen des Schulunterrichtes fast unbewußt in der jugendlichen Seele erwecken und ihr so von den verschiedensten Seiten immer wieder neue Nahrung zuführen.

Was man lieben soll, das muß man kennen, wenn man oft auch das, was man kennt, gerade nicht liebt. Mit der bloßen Kenntnis eines Gegenstandes ist daher die Liebe zu demselben noch nicht notwendig verknüpft; es muß vielmehr noch ein persönliches, sympathisches Verhältnis zu ihm hinzukommen, welches sich um so inniger und um so fester gestaltet, je reichlicher ihm eine genauere Kenntnis die Möglichkeit darbietet, seine Fäden von den verschiedensten Seiten an jenen Gegenstand zu heften. Wie sollte da nicht der Heimat des Kindes, seine erste ganze Welt, auch seine ganze Liebe gehören, der Heimat,

mit deren Bergen, Tälern, Flüssen, Pflanzen, Tieren und mit allem, worüber sich der heimatliche Himmel spannt, sein ganzes Denken und Trachten aufs engste verwebt ist! Das alles bildet das erste Zentrum seines geistigen Seins, das dann fast unmerklich seine Peripherie in immer weiteren, größeren Kreisen ausdehnt, bis endlich die Grenzen seiner Heimat mit den Grenzen des Vaterlandes zusammenfallen.

Diesem psychologischen Prozeß trägt der Unterricht in der Schule Rechnung, indem er mit der Heimatskunde beginnt und im weiteren Fortschreiten sich zur Kenntnis des Vaterlandes und endlich der ganzen Welt erweitert. Doch bildet immer das Vaterland in seinen verschiedenen Beziehungen in seiner Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Sprache und Literatur, in seinen Kunstdenkmälern und seinen kirchlichen und politischen Einrichtungen den Kern des Unterrichts, zu dem der übrige Unterricht so viel als möglich nur eine Folie ist, und wenn nicht, doch sein sollte: „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen! Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft!" Wie in einem Organismus die einzelnen Glieder ihre schaffende Kraft nur aus dem lebenspendenden Ganzen schöpfen, für das sie in gegenseitiger Wechselwirkung wiederum ihre diesem und ihnen selber zugute kommenden Funktionen ausüben, so liegt es auch im eigensten Interesse des einzelnen Individuums, sich mit all seinen Kräften in den Dienst der alle umfassenden Einheit zu stellen. Eine solche Einheit bildet aber das Vaterland als der umfassendste Organismus der menschlichen Gesellschaft. Mit Recht hebt Jastram in seiner „Fundamentallehre der evangelischen Volksschul-Pädagogik" hervor, daß „eine Nation, welche eine Abstammung, Sprache, Sitte, Geschichte, ein in sich geschlossenes Gebiet besitzt, doch wohl durch die stärksten natürlichen Bande zusammengekettet und bestimmt ist, einen einheitlichen Organismus zu bilden. Isolierung der Teile zieht den Ruin des Ganzen nach sich. Das zerrissene Deutschland war verachtet und zertreten, das geeinigte ist groß und herrlich." Und weiter fügt er noch treffende Worte Diesterwegs hinzu: „Wer in Gefühlen und Wünschen nicht vorzugsweise einem Lande, einer Nation angehört, ist ein Weltbürger im schlechten Sinne des Wortes, ein Kosmopolit, ein Allerweltsmensch. Solche leisten in der Regel am wenigsten, — oder nichts. Die meisten Menschen, welche etwas leisten wollen, müssen die größte Kraft im kleinsten Punkte sammeln. Auch dient der, welcher sich um einen kleinen Lebenskreis verdient macht, damit dem Ganzen." Daher ist es verfehlt, mit Basedow den Zweck der Erziehung in der Heranbildung des Menschen zu einem Europäer zu suchen, und der allein berechtigte Kosmopolitismus ist recht verstanden der religiöse, der sich jedoch mit einem engeren Vaterlande wohl verträgt.

So ist der Patriotismus nicht nur nicht eine „pädagogische Sünde", sondern ein notwendiger Faktor in der Erziehung des Menschengeschlechtes, ohne welchen kein Fortschritt und keine Kultur denkbar ist, weshalb auch der erziehende Schulunterricht im wesentlichen ein nationales Gepräge tragen muß. Wir vermögen daher nicht, dem Worte Schleiermachers beizustimmen, daß „zur Entwicklung der Nationalität nichts Besonderes ge-

schehen darf, wenn sie in der alten Generation da ist, außer insofern fremdartiger Einfluß abgewehrt werden muß." —

Und nun der „Militarismus", der die eigentlichen Interessen der Schule kaum zu berühren scheint, sollte der wohl eine „pädagogische Sünde" sein können, ein Hemmnis in der Erziehung der Jugend, wovor sie behütet werden muß?

Soweit hierunter nur die fürsorgliche Pflege des gesamten Militärwesens verstanden wird, um es zum Schutze des Vaterlandes stets auf der Höhe der Zeit zu halten, ist der Militarismus offenbar nur eine nationale Pflicht; sobald er dagegen anderweitige, ebenso berechtigte vitale Staatsinteressen über Gebühr zurückzudrängen droht, wird er ein schädigendes Glied des gesamten Staatsorganismus und ist sodann in die ihm zukommenden Schranken zurückzuweisen. Die Grenzen der Berechtigung sind nicht überall dieselben, sondern werden von inneren und äußeren Verhältnissen des betreffenden Staates gezogen. Daß unser deutsches Vaterland die Grenzen möglichst weit ziehen muß, bedingt schon seine geographische Lage, welche von allen Seiten günstige Angriffspunkte darbietet. Doch kann es sich für uns nicht um politische, sondern lediglich um pädagogische Erwägungen handeln. Es ist zu untersuchen, ob der Militarismus imstande ist, seine Schatten auch in die stillen Räume der Schule zu werfen und hier Kreise zu alterieren, die besser vor ihm bewahrt blieben.

Dasjenige Gebiet des Schulunterrichtes nun, mit welchem der Militarismus in Beziehung gebracht werden kann, ist nur der Patriotismus, so daß also lediglich in der Verknüpfung beider an sich unbedenklichen und berechtigten Interessen unter Umständen eine pädagogische Sünde begangen werden kann. Und zwar besteht die wesentlichste Gefahr hierin in einer derartigen Erweiterung des an sich berechtigten Begriffes des Militarismus, daß er vollkommen mit demjenigen des Patriotismus identifiziert wird. Und doch ist der Begriff des Patriotismus der unendlich umfangreichere, welcher den des Militarismus als nur einen Bruchteil unter sich befaßt!

Es zeugt gewiß von einem hohen Grad patriotischer Begeisterung, sein Leben für das bedrohte Vaterland unbedenklich in die Schanze zu schlagen und es als Opfer auf seinem Altare darzubringen; aber ein nicht geringeres Opfer ist es, allezeit von strengster Pflichterfüllung gegen Familie, Gemeinde, Staat beseelt zu sein und überall, wo es das Wohl der Allgemeinheit erfordert, oft mit Drangabe des persönlichen Wohles in werktätiger Liebe zum Ganzen ihm seine, wenn auch geringen Kräfte zu weihen. Während jener militärische Kriegspatriotismus in hohem Grade auch bei den unzivilisierten Völkern zu finden ist, wogegen sie die Sorge für das sonstige Gedeihen des Stammes zumeist den Häuptlingen überlassen, stellt bei uns der Patriotismus an jeden Einzelnen die weitgehendsten Anforderungen, von deren Erfüllung mehr oder weniger das Gedeihen des Ganzen abhängt. Der Organismus unseres Staatslebens ist ein so überaus fein ausgebildeter und komplizierter, daß er nur dann gedeihen und richtig funktionieren kann, wenn jeder Einzelne sein, wenn auch unscheinbares Tun und Lassen in seinen Dienst stellt und ihm in der gedoppelten Bedeutung sein Leben bis zum Tode weiht.

Dieser sozusagen „bürgerliche Patriotismus" bildet daher durchaus nicht einen Gegensatz zu einem „militärischen Patriotismus", den er vielmehr als einen seiner Teile unter sich befaßt; und es ist nur eine Begriffsverwirrung, den letzteren als eine Art von höherem Patriotismus anzusehen, und zwar ganz besonders in einem Staatsleben, in welchem jeder Bürger ohne Unterschied des Standes gezwungen ist, seiner militärischen Pflicht zu genügen. Die Gründe einer solchen Verwirrung sind nach Stand, Beruf, Neigung, Tradition oder Bildung sehr verschieden und bei Erwachsenen oft nicht verständlich; bei der Jugend dagegen, welche den Wert zumeist nur nach dem Äußeren bemißt, liegt naturgemäß die Begeisterung für den militärischen Patriotismus näher als für jenen anderen, der erst auf dem allgemeinen Verständnis des Werdens und Wesens des Vaterlandes erwachsen kann. Da ist zunächst der bunte Rock, das „zweierlei Tuch", für welches das kindliche Gemüt ebenso als das weibliche sehr empfänglich ist, da sind es die sonderbaren Stellungen und exakten Übungen der einzelnen Mannschaften und kleinen Trupps, welche den Nachahmungstrieb der Jugend herausfordern, sowie die bunten, kaleidoskopenartigen Figuren und Linien, welche größere Truppenteile aus- und nacheinander entwickeln. Vor allen Dingen aber wird die Schaulust durch *die Paraden* gereizt, welche durch ihren Glanz und ihre Pracht die jugendliche Seele noch lange in Aufregung halten.

Und doch ist alles dieses nichts weiter als — bloße Augenweide, als reines Gefallen an den bunten, glänzenden Uniformen und an dem mannigfachen Leben und Treiben eines militärischen Schauspieles, dessen eigentlichen Zweck der kindliche Geist nicht zu erfassen vermag. Wie einst Josefs Brüder voll Neid geschwellt waren über den bunten Rock, den der Vater seinem Liebling gemacht hatte, so sehnt sich auch die jugendliche Brust danach, den Rock des Königs erst tragen zu können, — nicht aber, um Thron und Vaterland zu schützen, sondern lediglich aus Gefallen an dem bunten Rock und dem Glanze der blinkenden Waffen. Wie wenig sind daher die Paraden geeignet, *wirkliche Vaterlandsliebe in der Jugend* zu erwecken, und wie wenig sind sie imstande, *den eigentlichen Zweck der Schule* zu *fördern*, ja arbeiten ihm sogar in der ernsteren Auffassung einer wahren Vaterlandsliebe entgegen, indem sie *für die Jugend wenigstens* Schein statt Sein bieten und so den eigentlichen Schwerpunkt der wirklichen Vaterlandsliebe verrücken. Daher hat auch die Schule niemals Gelegenheit, solche militärischen Schauspiele in ihrem Unterrichte *irgendwie zu verwerten*, und doch wird sie vielfach gezwungen, ihnen einen Teil ihrer kostbaren Zeit zum Opfer zu bringen, zum mindesten ohne jeden Gewinn!

Ganz anders verhält es sich dagegen mit größeren Felddienstübungen und besonders mit den Manövern umfangreicher Truppenteile, deren Kenntnis so oft lehrreiche Schlaglichter auf die Führung und die Entscheidung der blutigen Kämpfe ringender Nationen werfen, und welche wohl geeignet sind, ein anschauliches Verständnis des geschichtlichen Werdens und Wachsens der Völker zu erschließen. Aus diesem Grunde muß es durchaus als wünschenswert erscheinen, daß die Schule sich in ihrem eigensten Interesse eine derartige Gelegenheit nicht entgehen läßt: wird hierdurch doch in der Tat ein Verständnis von

der Notwendigkeit wie auch von der Eigenart der nationalen Wehrkraft in ungleich anderem Maße erzielt als durch das Anschauen der Paraden.

Und noch an einer anderen Stelle macht sich bekanntlich das Übergewicht des Militarismus zum Schaden eines gesunden Patriotismus bemerkbar, nämlich im Geschichtsunterricht. Das unverhältnismäßige Vorwiegen breiter und spezialisierender Darstellungen der kriegerischen Aktionen der verschiedenen Völker ist eine so offenbare Tatsache, daß es doch wahrlich Eulen nach Athen tragen hieße, wollte man diese Behauptung noch mit Beweisen belegen: ein auch nur kurzer Einblick in die geschichtlichen Leitfäden genügt vollauf. Überall nehmen die Eroberungs- und Verteidigungskriege den breitesten Raum ein, und die Namen der Schlachten und ihrer Heerführer werden mit großer Ausführlichkeit und Gewissenhaftigkeit aufgeführt. Freilich ist alles dieses für die betreffenden Völker von weittragendster Wichtigkeit, und für den Schüler bietet es auch wohl feste Anhaltepunkte für die äußere Entwicklung derselben, deren Aneignung immerhin notwendig ist; der eigentliche höhere Zweck dieses Unterrichtszweiges in der Schule liegt jedoch in der Einführung in das innere Geistesleben eines Volkes, in der Erschließung des Verständnisses für das Gewordensein seines Kulturzustandes, in dem liebevollen Eingehen in die Eigenart seines Wesens, und so den Schüler zu befähigen, mit Verständnis und Liebe an den nationalen Aufgaben seines Volkes an seinem Teile mitzuarbeiten. Wird dagegen die Weckung des Interesses an der nationalen Wehrkraft als der Hauptzweck dieses Unterrichtszweiges angesehen, so birgt eine solche Verschiebung der tatsächlichen Verhältnisse ohne Zweifel für die Erziehung zum wahren Patriotismus für Schule und Volk immerhin eine gewisse Bedenklichkeit. Es hätte sich dann der Patriotismus zum Militarismus verengt!

---

8.

# Die obligatorische allgemeine Volksschule.

Für jeden, der mit offenem und ungetrübtem Blick die Zeichen der Zeit zu erfassen und vorurteilslos zu deuten vermag, ist es eine nicht zu leugnende Tatsache, daß gerade unsere Zeit mit zielbewußter Energie und teilweise nicht ohne Erfolg daran arbeitet, diejenigen Schranken und Unterschiede, welche der geschichtliche Prozeß mit naturgemäßer, innerer Notwendigkeit in dem sozialen Leben sowohl der gesamten Menschheit als auch der einzelnen Völker herausgestaltet hat, möglichst zu nivellieren. So arbeitet auf dem sozialen Gebiet nicht nur der „zielbewußte Genosse" mit allen Kräften daran, den Unterschied zwischen hoch und niedrig, zwischen mein und dein zu verwischen, — auch auf dem Gebiete der Kunst versucht man, lebendiges Interesse und Verständnis für ihre unsterblichen Schöpfungen in weitere Kreise zu tragen, sowie auch die gesicherten, oft genug freilich auch die ungesicherten Resultate der Wissenschaft dem nur in ihren Vorhöfen harrenden Publikum zu verkünden, unbekümmert darum, ob auch die zu einem wirklichen Verständnis nötigen Voraussetzungen vorhanden sind oder nicht. Und endlich erringen auch auf dem ethischen Gebiete besonders die vielseitigen Bestrebungen der inneren Mission immer größere und immer schönere Erfolge darin, die Schwachen, Kranken und Verstoßenen von den Brosamen zu nähren, die von der reichen Herren Tische fallen. Überall das Streben nach einem möglichsten Ausgleich der peripherischen Gegensätze, der dem einen das gibt, was er dem andern nimmt, bis — hier nichts mehr zu nehmen, dort nichts mehr zu empfangen ist. Dann endlich hätte alles Streben ein Ende und mit ihm vielleicht auch alles Leben.

Wie nun jenes Streben nach einer „ausgleichenden Gerechtigkeit" sich auch auf dem pädagogischen Gebiete Geltung zu verschaffen sucht, beweist in ganz besonderem Maße die hartumstrittene Frage, ob allgemeine Volksschulen oder Vorschulen, oder mit anderen Worten: ist es vom pädagogischen Standpunkte aus zu verantworten, daß die über das Ziel der allgemeinen Volksschule hinausgehenden Schulanstalten ihre Zöglinge bereits auf der untersten Stufe von der Volksschule absondern, oder erfordern es pädagogische und anderweitige Gründe, die Kinder aller Stände ohne Unterschied wenigstens so lange gemeinsam zu unterrichten, bis die geforderten Kenntnisse über den Rahmen der Volksschule hinausgehen?

Der Kampf ist hart zwischen den Vertretern beider Institutionen, und es wird der Vorschule von Tag zu Tag schwerer, sich gegen die geschlossene Phalanx

ihrer Feinde zu behaupten. Untersuchen wir daher die mannigfachen Gründe der Gegner sowie der Verteidiger, um uns mit vollem Bewußtsein auf diese oder jene Seite zu stellen. Überblicken wir aber die von hüben und drüben ins Feld geführten Gründe, so liegen sie fast ausschließlich auf dem sozialen[1], dem intellektuellen und dem sittlichen Gebiete.

Als hauptsächlichster Grund für den Fortfall der Vorschulen wird von den Gegnern derselben darauf verwiesen, daß die Vorschulen eine große soziale Gefahr für die menschliche Gesellschaft bilden, sofern sie die schon vorhandene Kluft zwischen den höheren und niederen Ständen noch vergrößern und so schon die Jugend in diese unheilvolle Bewegung hineinziehen. Gerade in der Jugend würden Freundschaften zwischen hoch und niedrig, zwischen arm und reich geknüpft, die oft auch fürs spätere Leben vorhielten, und durch den intimen Verkehr lernten die Söhne höherer Stände aus eigener Anschauung vielfach das Elend der ärmeren Klassen kennen und bemitleiden, was ihnen im späteren Leben bei der dann meist zunehmenden Kluft beider Stände verborgen bliebe.

Allein jeder weiß wohl zur Genüge aus seiner eigensten Erfahrung, daß die im leichten Jugendsinn geschlossenen Freundschaften nur selten wirkliche Freundschaften fürs Leben sind und ihr Vorhalten mit seltenen Ausnahmen im umgekehrten Verhältnis zu der Länge der Zeit steht. Es liegt in der menschlichen Natur, daß verschiedene Interessensphären und Anschauungen, verschiedener Bildungsgrad und seltene Begegnung derartige Gemeinschaften im späteren Leben nur zu bald vergessen lassen und so eine künstliche Züchtung illusorisch machen. Wohl aber ist es leicht möglich, daß im Andenken an die frühere kameradschaftliche Gleichheit der Busen des Tieferstehenden bei späteren Begegnungen erst recht von Neid und Mißgunst geschwellt wird. Um das fremde Elend aber bekümmert und kümmert sich die jugendliche Leichtlebigkeit bekanntlich — und fast kann man sagen: zum Glück — nur sehr wenig, selbst nicht in nachhaltiger Weise um die eigenen Leiden, obwohl dieselben sowohl qualitativ als auch quantitativ kaum geringer sind als diejenigen des späteren Alters. Und wer wollte deshalb die Jugend tadeln oder es anders wünschen! Nur infolge dieses fast ungezügelten Optimismus, der ja selbst des eigenen Leidens gar bald vergißt, verklärt sich im späteren Alter die Jugendzeit im rosigen Licht und läßt sie uns „golden“ erscheinen. Zugleich finden wir hierin einen stringenten Beweis dafür, daß der Mensch von Natur durchaus einer heiteren und beglückenden Lebensanschauung zuneigt und nur die spätere Erfahrung der Nährboden ist, auf welchem nach und nach das „mürrische Alter“ gezüchtet wird.

Andererseits darf aber doch ebensowenig die Gefahr verkannt werden, welcher der arme Schüler im Verkehr mit dem wohl situierten ausgesetzt ist. Seine stete Erfahrung, daß Kleidung, Nahrung und Vergnügungen seines reicheren Kameraden ungleich besser sind als die seinigen, läßt um so eher nur zu leicht Neid und Mißgunst in seiner jungen Brust keimen, als er noch nicht imstande ist, über die Notwendigkeit der ungleichmäßigen Verteilung irdischer Güter zu philosophieren. Er rechnet nur mit augenscheinlichen Tatsachen,

nicht mit Gründen, und leider bleiben ganz besonders in dieser Frage so viele Erwachsene zeitlebens Kinder, indem sie in ihr lediglich eine Magenfrage sehen, die nur rein aus sich selber zu lösen sei.

Wenn wir nun auch nicht den aus sozialen Gründen hergenommenen Einwürfen gegen die Vorschulen beizupflichten vermögen, so wollen wir aber ebensowenig einer ängstlichen Teilung der Schüler nach Stand und Reichtum das Wort reden. Dergleichen Standesschulen existieren jetzt nur noch in den aufgeregten Gemütern ihrer Widersacher, in Wirklichkeit aber nirgend. Selbst die in unserer Zeit sich sonderbar ausnehmenden „Ritter-Akademien" und ähnliche Anstalten haben zu ihrem eigenen Besten auch anderen Ständen ihre Pforten öffnen müssen und fristen so durch Zufuhr frischen Blutes vielleicht noch einige Zeit hindurch ein Scheinleben. Wir wollen nur einem ebenso unberechtigten wie gefährlichen Zwange vorbauen, der nicht minder ein einzelnes Individuum wie auch das soziale Leben der Gesamtheit nur gar zu leicht zu gefährden vermag.

In noch höherem Grade liegen die intellektuellen Nachteile auf der Hand, welche die Verwirklichung der allgemeinen Volksschule unzweifelhaft mit sich bringen würde.

Zu den Vorschulen der höheren Lehranstalten rechnet man gewöhnlich die drei untersten Klassen, in denen diejenigen elementaren Fertigkeiten und Kenntnisse betrieben werden, welche die notwendigen Vorbedingungen des weiteren Schulunterrichts bilden. Erst da, wo die erste fremde Sprache gelehrt wird, beginnt die eigentliche „höhere Lehranstalt". Nun sind freilich die Lehrgegenstände, welche in den Vorschulen gelehrt werden, im ganzen dieselben, welche auch in jeder Elementarschule die erste Grundlage des Unterrichts bilden. Es ist jedoch offenbar, daß die Klassenziele an einer solchen Anstalt niedriger gesteckt werden müssen als an einer Vorschule, und zwar wird diese Differenz zwischen beiden mit der Zeit eine immer größere werden, so daß die Elementarschule selbst unter verhältnismäßig günstigen Umständen dasjenige Ziel, welches die Vorschulen in drei Jahren absolvieren, sicher erst in vier Jahren zu erreichen vermag. Die Gründe dieser Tatsache, deren Wahrheit selbst eine oberflächliche Vergleichung der Lehrpläne beider Anstalten ohne weiteres ergibt, liegen wesentlich in dem Umstande, daß die Vorschüler gebildeteren Familien entstammen und daher bereits eine bedeutend umfangreichere Grundbildung zur Schule mitbringen, welche dazu noch fortwährend durch günstigere häusliche Verhältnisse besser gefördert wird, als es in den niederen Ständen möglich ist. Jede wahrgenommene Lücke wird bei einem Vorschüler zumeist durch häusliche Nachhülfe oder Privatunterricht ausgefüllt, sowie ihm auch eine umfangreichere Haus- und Schulbibliothek zu Gebote steht, um seine Anschauungen zu erweitern und sein Wissen über die Schulweisheit hinaus zu bereichern. Dem Elementarschüler bleiben dagegen alle diese Vorteile verschlossen, sei's wegen Mangel an Geld, sei's wegen Mangel an Zeit, die er anstatt aufs Lernen leider auf Aushülfe in Familienangelegenheiten und oft sogar auf Gelderwerb verwenden muß.

Schon derartig ungleiche Verhältnisse in den verschiedenen Ständen erfordern notwendig eine Sonderung in Elementar- und in Vorschulen, mag man auch von gegnerischer Seite immerhin versuchen, die letzteren als „Standesschulen" zu perhorreszieren. Erweisen aber nicht fortzuleugnende Tatsachen die Notwendigkeit einer solchen Sonderung, so kann der bloße Name doch keine Instanz gegen dieselbe bilden.

Manche für die Elementarschulen ungünstigen äußeren Umstände, wie die Überfüllung der Klassen, die geringeren Lehr- und Lernmittel u. a., würden sich freilich, wenn auch mit großen Opfern, beseitigen lassen, im großen und ganzen jedoch kaum die Verhältnisse zugunsten der Elementarschule verschieben. Daß nun trotzdem aber frühere Elementarschüler sich nicht selten in einer höheren Lehranstalt durch gute Fortschritte auszeichnen, hat seinen Grund doch nur darin, daß es zumeist nur die von vornherein besser veranlagten Schüler sind, denen es daher leicht wird, die Lücken, die offenbar vorhanden sein mußten, wenn die Elementarschule nicht einem ungesunden Treibhaus ähnlich war, durch Fleiß und gute Anlagen auszufüllen, während bei den Durchschnitts- oder gar schwächeren Elementarschülern der verhältnismäßig große Unterschied sofort offen zutage tritt. Nur die Leistungen der Durchschnittsschüler können aber bei der Entscheidung in dieser Frage ins Gewicht fallen. Daß abgesehen von den angegebenen ungünstigen Verhältnissen die besseren Elementarschüler die Anlagen und zuweilen auch wohl die Leistungen der schwächeren Vorschüler übertreffen, ist ja selbstverständlich, — ein Umstand, der jedoch nicht als Beweis gegen die Vorschulen verwertet werden darf, obwohl es oft genug immer wieder geschieht.

Es kann nach diesen Erwägungen und Begründungen nunmehr wohl als erwiesen angesehen werden, daß die Aufhebung der Vorschulen den Verlust von mindestens einem Jahre nach sich ziehen würde, ohne daß in intellektueller Beziehung irgend ein nennenswerter Gewinn denselben wenigstens abschwächte. Die vielverbreitete Ansicht, daß ein Elementarschüler manche Fertigkeit besser beherrsche, beruht auf einem Irrtum. Sollte es aber hier und da dennoch wirklich der Fall sein, so ist es nur in der geringeren Anzahl der auf das betreffende Fach verwandten Stunden begründet. Die Methoden sind in beiden Schulen freilich dieselben, das Material an Lehrern und Schülern aber in der Vorschule im Durchschnitt zweifelsohne besser.

Aber eine noch größere, *sittliche* Gefahr würde die Abschaffung der Vorschulen in sich bergen.

Wenn auch die sittlichen Anlagen, Neigungen und Triebe bei allen Menschen im großen und ganzen offenbar dieselben sind, so ist doch ihre Entwicklung im hohen Grade durch die äußeren Verhältnisse bedingt. Armut und Not, geringe intellektuelle Bildung, Vernachlässigung der Pflege des ästhetischen und des Gemütslebens, engstes Zusammenleben der Familienmitglieder, das Aufwachsen ohne stete vorsorgliche Zucht und Behütung und vieles andere bilden naturgemäß einen günstigen Nährboden für Untugenden und Laster, welche günstigere Verhältnisse schwerer aufkommen lassen, wobei freilich nicht verschwiegen werden darf, daß jene ungünstigen Voraussetzungen auch wieder-

um Tugenden fördern helfen, denen man in besser situierten Kreisen vielleicht seltener begegnet.

Würfelt nun auch das Leben die verschiedenen Stände bunt durcheinander, und entsteht gerade hierdurch unleugbar ein gegenseitiger wohltätiger Austausch der sittlichen Anschauungen und Taten, so ist doch eine künstliche Herbeiführung eines solchen Zustandes, wie ihn die obligatorische allgemeine Volksschule beabsichtigt, überaus bedenklich. Denn während in den sittlich gefestigten Erwachsenen das Böse und das Laster einen mehr oder minder kräftigen Widerstand findet und sich zumeist scheut, sich frei und unverhohlen in seiner wahren Gestalt zu zeigen, so wirkt es auf das naive, offenherzige Gemüt des Kindes mit der vollen Wucht seines bestrickenden Reizes. Hier gilt nur der Reiz des Augenblicks, in den aber die Pflicht und die Tugend in ihrem oft herben Ansinnen sich nicht zu hüllen versteht. Kein Wunder daher, daß das Kind dem verlockenden Schlechten sich willig hingibt, ohne es als solches zunächst zu erkennen, dem Guten dagegen nur schwer den Zutritt gestattet.

Demnach wird das Kind der höheren Stände naturgemäß den Untugenden, welche Armut und Not so leicht im Gefolge haben, nur zu leicht Gehör schenken, während die an ihnen haftenden guten Eigenschaften es nur schwerlich zur Nacheiferung reizen. Dasselbe gilt aber selbstverständlich auch im umgekehrten Falle. Mag auch bei sittlich besonders gut veranlagten Gemütern das engere Zusammenleben der Schüler eine derartige Wirkung nicht überall hervorbringen, so ist doch bei dem Durchschnitt derselben eine solche Gefahr unzweifelhaft in hohem Maße vorhanden. Bedenken wir immer bei diesen Erwägungen, daß es sich nicht um bereits gefestigte Männer handelt, sondern um Kinder, deren moralische Widerstandskraft zu der Stärke der auf sie wirkenden Reize in einem ungünstigen Verhältnisse steht.

Daß alle diese Behauptungen nicht nur theoretischer Natur sind, sondern auch praktisch Geltung haben, davon sind nicht allein die Lehrer, sondern auch die Eltern hinreichend überzeugt, welche, wenn es nur die pekuniären Verhältnisse irgendwie gestatten, ihre Kinder von Anfang an einer höheren Schule zuführen, wesentlich aus dem Grunde, sie den angegebenen Nachteilen und Gefahren zu entziehen. Mag dieses auch zuweilen aus Eitelkeit und falscher Ehrsucht geschehen, so ist es in den meisten Fällen doch sicher nicht der eigentliche Beweggrund. Die Tatsache jedoch, daß in manchen Gegenden und Ländern die obligatorische allgemeine Volksschule faktisch bereits existiert ohne Schädigung des sittlichen oder auch des intellektuellen Milieu, hat für die Richtigkeit und Notwendigkeit dieser Institution keine genügende Beweiskraft, da das Leben zu vielgestaltig ist, um in seinen weitverzweigten Funktionen die letzten, zartesten Wurzeln von gut und böse auch nur mit einiger Sicherheit erkennen zu lassen. Und ebensowenig läßt sich aus jenem faktischen Bestehen ein Beweis gegen die angegebenen Einwürfe in intellektueller Beziehung erbringen, da man das wahre, durchgebildete Wissen seiner Qualität nach nicht an der Erfüllung bestimmter Reglements messen darf. Mögen auch hüben und drüben die Schlußpensa gleichwertig sein, so ist es doch unmöglich, die Vertiefung und geistige Durchdringung derselben einer genau abwägenden Vergleichung zu unterziehen. Auch kann immerhin in diesen oder jenen allgemeinen

sozialen Verhältnissen eine Kompensation der oben angegebenen Nachteile bestehen, die sich jedoch im einzelnen nicht nachweisen läßt. Daß dagegen das Eingehen der Vorschulen mit dem Zeitverlust eines vollen Jahres erkauft werden müßte, kann kaum noch bezweifelt werden, man müßte denn die Volksschulen künstlich in die Höhe schrauben, wodurch sie jedoch ihrer eigentlichen Aufgabe entrückt würden.

Endlich aber würden naturgemäß bei der Aufhebung der öffentlichen Vorschulen dieselben in reichlichem Maße durch höhere Privatschulen ersetzt werden, ein Zustand, der auch in den Augen ihrer Gegner gewiß noch bedenklicher wäre als der jetzige. Diesen Zustand aber durch den Zwang unmöglich machen, hieße mit rauher Hand in die heiligsten Rechte des Familienlebens eingreifen. Ein solches Verfahren würde daher ebenso ungerecht als auf die Dauer unhaltbar sein.

Wenn nun auch die angegebenen Gründe im einzelnen durch besondere Verhältnisse modifiziert werden mögen oder vielleicht in einem milderen Lichte erscheinen, so bilden sie doch jedenfalls in ihrer Gesamtverflechtung eine entscheidende Instanz gegen die obligatorische allgemeine Volksschule, deren konsequente Durchführung eine soziale, intellektuelle und sittliche Gefahr unausbleiblich heraufbeschwören würde.

Nachdem wir so versucht haben, einen möglichst allseitig begründeten Standpunkt zu gewinnen, so dürfte es nicht uninteressant sein, über unsere Frage die sich entgegenstehenden Ansichten einiger hervorragenden Pädagogen zu vernehmen, obwohl für die Beurteilung derselben wesentlich Neues nicht hervorgebracht wird.

So verlangt zunächst Dittes in seiner „Methodik der Volksschule“ kategorisch die Vereinigung aller Stände in der Volksschule. In ihr soll es weder Parias noch Vornehme geben; alle Kinder einer Gemeinde sollen vereinigt sein und ohne Rücksicht auf die Stellung und das Vermögen der Eltern, ohne Ansehen der Person mit dem gleichen Maße der Gerechtigkeit und Liebe gemessen werden. So wird die Schule ein Vorbild des Lebens, in welchem sich ja auch alle Stände vermischen, in welchem niemand ohne Verdienst geehrt, niemand ohne Schuld verachtet werden soll. Hat man in der Neuzeit die allgemeine Wehrpflicht eingeführt und in der Armee alle Stände vereinigt: warum will man nicht viel mehr in der Volksschule die trennenden Schranken aufheben? Durch Absonderung der Stände begünstigt man nur einerseits den Dünkel und die Verachtung der Armen, andererseits die Roheit und den Haß gegen die Reichen und man zieht ein Proletariat heran, welches dem Gemeinwesen eine stete Last und Gefahr bereitet. Und zur Unterstützung seiner Ansicht verweist Dittes auf Beneke, welcher den größten Nachteil für die allgemeine Bildung in der Kastenbeschränkung sieht, dem gegenüber sich die Vermischung der verschiedenen Stände und der für diese berechneten Bildungsarten von jeher als einer der mächtigsten Hebel der Kultur erwiesen hat, welcher, wo nichts anderes ausreichte, tiefgewurzelte Vorurteile gehoben und alle daraus hervorgegangenen Gehässigkeiten weggeschafft hat.

Ein gerade entgegengesetztes Resultat erschließt dagegen Ziller auf Grund seiner psychologisch-pädagogischen Untersuchungen über das Wesen und die Berechtigung der Individualität des Zöglings, deren möglichste Schonung auch verschiedene Arten der auf allgemeine Bildung hinwirkenden Schulen erfordert. Als mindeste Forderung verlangt er drei Arten derselben bei der pädagogischen Unmöglichkeit, alle oder zwei von ihnen so in eine Einheit zu verschmelzen, daß die zu erziehende Jugend aus ganz verschiedenen Ständen und Vermögensklassen in derselben Schule vereinigt und ihr ein gemeinsamer Unterricht erteilt würde. Denn die Verschiedenheiten des Standes und Vermögens, die bei jenen Schulen maßgebend sein müssen, gehören zu den wesentlichsten und zu den am nächsten liegenden Unterschieden der Individualität, und wenn diese respektiert werden soll, dürfen jene nicht ignoriert werden, sondern eine größere Menge von Zöglingen muß bei einem gemeinsamen Unterricht zunächst danach zusammengeordnet werden. Diese Standes- und Vermögensrücksicht wäre allerdings unberechtigt, wenn sie, wie im Altertum und Mittelalter, ganze Klassen von der allgemein menschlichen Bildung ausschlösse, wenn sie nicht eine bloße Individualisierung der allgemeinen Menschenbildung, nicht eine bloß eigentümliche Form wäre, in welche das allgemein gültige Menschheitsideal gekleidet würde, wenn die Rücksicht auf Stand und Vermögen dazu verleiten sollte, irgend eine Schule nicht zweckentsprechend auszustatten, wenn endlich dabei allen Ansprüchen und auch den Einbildungen der Stände, sowie allen Vorurteilen und Fehlern der Reichen und der Armen nachgegeben werden sollte. Mit diesen Einschränkungen muß aber bei der Konstruktion eines Schulsystems neben der allgemein menschlichen Konstante immer die der Rücksicht auf Vermögen und Stand entnommene Variabele, die naturgemäß auch auf die Wahl des Berufs einen Einfluß übt, sorgfältig beachtet werden. Das darf auch bei dem Beginn der Erziehung und der Elementarbildung nicht versäumt werden.[1] Daher sollte jede Schule trotz des Kostenpunktes auch ihre besonderen Elementarklassen haben, und wo das nicht der Fall ist, sollte man Kindern, die für die höheren Schulen und Berufsarten bestimmt sind, lieber womöglich privatim die Elementarbildung geben lassen, als daß man sie der Volksschule zuwiese, welche vor allem auf die Vorteile verzichten muß, die es für den Gesamtunterricht hat, wenn er sich an möglichst gleichartige Anschauungen, Gefühle, Strebungen und Lebensgewohnheiten anschließen kann. In wahrhaft pädagogischer Hinsicht kann also keine Schule für Schüler aller Art ausreichen. Zum mindesten gehen Zeit und Kräfte verloren durch das Anbilden dessen, wofür der rechte Grund nicht vorhanden ist oder was später doch nicht weiter gebildet wird.

Eine ganz ähnliche Ansicht vertritt endlich Kellner in seinen bekannten „Aphorismen", indem er einer Mutter den Rat gibt, ihr Kind nicht in eine solche Schule zu schicken, wo alles nivellisiert ist, und hoch und niedrig, arm und reich bunt durcheinandersitzt, sondern in eine Schule für Kinder aus den mittleren und höheren Ständen. Wer diese Ansicht nicht mit der Humanität glaubt vereinigen zu können, der möge bedenken, daß die wahre Menschenfreundlichkeit und Humanität auf etwas ganz anderes gegründet werden muß, als auf diesen jugendlichen Verkehr! Die durch jene nivellisierende Vermischung

herbeigeführte Notwendigkeit des täglichen Verkehrs und die sich anknüpfende Hoffnung ist sehr zweifelhaft. „Man beobachte die Kinder nur schärfer, um zu gewahren, wie sie in freien Spielstunden dennoch ihre Kreise nach Ständen und Vermögensverhältnissen bilden, und wie das reinlich gekleidete Mädchen instinktmäßig das unsaubere meidet. Daneben zeigt sich auch hier wieder die Schwachheit der menschlichen Natur, indem die Erfahrung lehrt, daß rohe und gemeine Kinder in der Regel von den besseren nicht viel annehmen, daß sich hingegen die letzteren oft eine Menge Unarten, pöbelhafte Ausdrücke und Gewohnheiten aneignen und zum Schrecken feingesitteter Eltern mit ins Haus bringen." —

Wer vorurteilsfrei die auch bei dieser Kontroverse angeführten Begründungen für und wider die obligatorische allgemeine Volksschule überlegt, wird in ihr einen Hemmschuh ebensowohl für die Erziehung als auch für den Unterricht unserer Jugend erblicken und die Notwendigkeit besonderer Vorschulen an den höheren Schulanstalten anerkennen müssen.

---

9.

# Die Bewertung der allgemeinen und der formalen Bildung.

Es ist allerdings nur konsequent, wenn in unserm Zeitalter der Erfindungen und des Handels von der großen Menge nur das gewertet wird, was in erster Linie diesem Zwecke dient, und derjenige, welcher nicht unmittelbar hierbei Hand anlegt, im besten Falle als ein unpraktischer Träumer angesehen wird, der fern von dem gewaltigen Aufschwunge zu einer hohen Entwicklung der Menschheit abseits des Weges steht. Es ist im tiefsten Grunde wieder einmal der Kampf des Realismus gegen den Humanismus und Idealismus, wobei freilich zurzeit die Wage zugunsten des Realismus züngelt. Auf dem speziell pädagogischen Gebiete gestaltet sich dieser Kampf immer mehr zum Kampfe der Fachbildung und der sog. allgemeinen Bildung, oder der materialen und der formalen heraus, der in unseren Tagen bereits einen akuten Charakter anzunehmen beginnt.

Wenn man es auch nicht wagt, die allgemeine Bildung gänzlich aus der Schule auszuschließen, so wird doch vielfach versucht, sie auf ein möglichst minimales Maß herabzudrücken, um möglichst früh dem Schüler eine fachliche Ausbildung geben zu können und so seine Leistungen auf diesem Gebiete zu erhöhen.*) Schon seit Dezennien hat es der Druck der öffentlichen Meinung durchgesetzt, daß diejenigen Unterrichtsfächer, welche für das praktische Leben unmittelbar vorzubereiten scheinen, wie die modernen Sprachen, die Naturwissenschaften, die Mathematik, das Zeichnen, jene Fächer verdrängten, durch welche die über die Ansprüche des äußeren Lebens hinausgehenden, höheren Bedürfnisse ihre Nahrung erhalten. Non scholae, sed vitae discimus ist das Schibboleth der modernsten Pädagogen, obwohl dieser Ausspruch des Seneca in Wirklichkeit und richtiger heißt: non vita, sed scholae discimus. Denn wird in diesem Gegensatz unter dem Begriff „Leben" alles dasjenige befaßt, was sich auf unser Verhältnis zur Natur und zur äußeren Gemeinschaft mit anderen Menschen im Privat-, Berufs- und staatlichen, bürgerlichen Leben bezieht, so kann unter „Schule" (schola) nur das hierüber hinausreichende höhere, sittliche und religiöse Leben verstanden werden, für welches jenes nur eine Vorbereitung sein soll, die demnach nur hierin ihren Wert und ihren regulierenden Faktor hat.

*) Vgl. Nr. 1: Schulreformen und kein Ende.

So hat die äußere, weltliche Bildung, die Erziehung zu einem tüchtigen, werktätigen Erdenbürger ihren eigentlichen Zweck nicht in sich selber; denn „hoch über dem Weltbürger", sagt Ziller treffend in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht", „steht der Bürger einer idealen Welt oder des Reiches Gottes, und die Aufgabe des Menschen ist es, sich zu einem solchen zu erheben. Indes ein Erdenbürger muß er jedenfalls zugleich sein, d. i. er muß mit allen Hilfsmitteln der weltlichen Bildung und Macht ausgerüstet sein, um ein tüchtiger Streiter im idealen Gottesreiche sein zu können." Während die Fachbildung sich je nach Umständen differenziert, so ist diejenige für die höhere, ideale Welt, deren Keime in jeder Menschenbrust ihrer Entfaltung harren, ihrem Wesen nach überall dieselbe und unterscheidet sich nur dem Grade und dem Umfange nach. Daher sieht auch Pestalozzi in der „Abendstunde eines Einsiedlers" den allgemeinen Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen in der allgemeinen Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit. „Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein."

Aber nicht nur der Wichtigkeit nach, sondern auch der Zeit nach folgt die praktische Betätigung des Menschen erst später, und schon aus diesem Grunde muß die allgemeine sittliche Bildung jener anderen vorangehen. Sie darf erst dann von der Fachbildung abgelöst werden, wenn sie bis zu einem gewissen Grade befestigt genug ist, um derselben eine höhere Norm zu sein und ihr die nötige Direktive geben zu können; auf diese Weise wird ein Zwiespalt zwischen ihnen verhütet, der sonst leicht beide vergiftet. Daher ist jeder Versuch, die spezielle Fachbildung auf einem zu schwanken Grunde aufzubauen, eine pädagogische Sünde und kann nicht energisch genug bekämpft werden.

Außer jenem transmundanen Grunde beweisen die Verhältnisse auch dieser Welt die Notwendigkeit einer gefestigten allgemeinen, d. h. allen gemeinsamen Bildung freilich in einem durch die Verschiedenheit der Anforderungen sich abstufenden Grade. Bei den einfacheren Ständen ist auch die Fachbildung und ihr Verhältnis zur allgemeinen Bildung einfacherer Natur; je höher jedoch in den Ständen hinauf, desto komplizierter und weitgreifender in die gemeinsamen Verhältnisse wird die praktische Tätigkeit, die nur dann ihres Erfolges sicher sein kann, wenn auch ein gemeinsamer Boden des Verständnisses und des Interesses vorhanden ist, ohne welchen auch die höchste Fachbildung keine Wirkung erzielt und ihren Wert verliert. Nur eine möglichst hohe allgemeine Bildung, insbesondere der führenden Kreise, ermöglicht ein Mitverstehen der wissenschaftlichen Errungenschaften, ein Mitfühlen und Mitgenießen der künstlerischen Erzeugnisse und eine verständnisvolle, tätige Teilnahme an der Lösung der mannigfachen Probleme sowie an den Erfindungen und Unternehmungen des praktischen Lebens, — kurz, die allgemeine Bildung ist der Gradmesser für den kulturellen Wert eines Volkes, mit welcher er zugleich steigt oder fällt.

Setzt dagegen die Fachbildung zu früh ein, bevor die allgemeine Bildung die notwendige Grundlage für ein ersprießliches Neben-, Mit- und

Füreinanderleben gelegt und als Bindeglied die einzelnen Individuen und Stände zu einem Gesamtorganismus verschmolzen hat, in welchem der einzelne für die Gesamtheit, und diese wieder rückwirkend für den einzelnen schafft, so wird eine solche befruchtende Wechselwirkung durch Nichtverstehen gleichberechtigter Bestrebungen und durch hieraus fließende egoistische Lebensanschauungen lahmgelegt. Erst wenn sich die Fachbildung auf einer relativ wenigstens ausgereiften allgemeinen Grundbildung erbaut, welche ebensowohl sittlich-religiöser als auch praktisch-realistischer Natur ist, bildet sie einen überaus wichtigen Faktor im Kulturleben eines Volkes.

Nach diesen beiden Richtungen hin ist nun die Auswahl derjenigen Unterrichtsfächer zu treffen, durch welche eine derartige allgemeine Bildung in der Jugend erzielt werden kann.

In der geschichtlichen Entwicklung des Jugendunterrichtes haben sich demgemäß zwei verschiedene Gruppen herausgebildet. Während die eine von ihnen die sprachlich-historischen Fächer bilden, die auf eine sog. formale Bildung abzwecken, faßt die andere als materiale Bildung diejenigen zusammen, welche sachliche Kenntnisse und positives Wissen von der äußeren Welt ergeben.

Die formale Bildung will die Form, die Gestalt, die Art und Weise, in welcher sich das gesamte Geistesleben des Zöglings abspielt, durch erziehenden Unterricht immer klarer und fester gestalten, um hierdurch die individuellen geistigen Kräfte und Anlagen zu stärken und zu verfeinern. So sucht sie die Funktionen des Anschauens, Wahrnehmens und Vorstellens möglichst intensiv auszulösen und klar zum Bewußtsein zu bringen; sie lehrt das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden, das Vergleichen, das Zusammenfassen, das Hinaufsteigen vom einzelnen zum allgemeinen und umgekehrt, das Trennen, das Einteilen, das Einordnen in die verschiedenen Kategorien, das Bilden der Begriffe, der Schlüsse und der Beweise. Durch eine möglichst intensive und allseitige Pflege aller dieser Anlagen ist sie auf das gesamte Geistes- und Seelenleben von bestimmendem Einfluß.*) Zwar wird es ihr niemals gelingen, den Mangel dieser oder jener Anlage zu ersetzen oder einen matten, unklaren Geist in einen spontanen, scharfsinnigen umzugestalten; dagegen ist sie wohl imstande, die einmal vorhandenen Anlagen bis zur Grenze ihrer Leistungsfähigkeit auszubilden.

Der so oft gehörte Einwurf gegen den Wert einer formalen Bildung, daß die für ein bestimmtes Fach geweckte und ausgebildete Fähigkeit sich nur auf dieses beschränke und sich nicht zugleich auch auf ein anderes erstrecke, beruht auf dem Verkennen des Wesens derselben, haften doch alle jene Geistesoperationen, in deren Pflege die formale Bildung besteht, nicht an diesem oder jenem Gegenstande allein, sondern sind allgemein gültig für alle Gegenstände. Der scheinbare quantitative Unterschied in ihrer Anwendung beruht offenbar auf einem anderweitigen Mangel, wie z. B. des Interesses, der Übung, der Aufmerksamkeit, der Kenntnisse der notwendigen

*) Vgl. Nr. 12: Contra Grammatik.

Voraussetzungen, der Sinnesschärfe u. s. w. Es kann doch nicht angenommen werden, daß ein Schüler, dem das Vergleichen, Einteilen oder Zusammenfassen in diesem oder jenem Fache leicht wird, nicht dieselbe Fähigkeit auch für andere Fächer besitzen sollte, selbstverständlich unter der Voraussetzung, daß alle jene erwähnten oder ähnliche Mängel nicht vorhanden sind. Unter gleichen Bedingungen würde auch hier derselbe Effekt vorhanden sein; nur ist es fast unmöglich, dieselben in der Praxis herzustellen, weshalb auch diese Frage nur theoretisch entschieden werden kann, obwohl sie praktisch von grundlegendem Werte ist; denn je energischer auf der Forderung bestanden wird, daß die Schule eine allgemeine Bildungsanstalt sei und keine Fachschule, desto nachdrücklicher muß sie auch die formale Bildung pflegen.

Wenn wir von dem Religionsunterrichte absehen mit seinen ganz spezifischen Bildungsfermenten, so kann wohl nicht bezweifelt werden, daß vor allem der Sprachunterricht dem angegebenen Zweck der formalen Bildung am allseitigsten Rechnung trägt; bilden doch die Worte die Symbole für die Begriffe, und die Sätze für die gegenseitigen Beziehungen der Begriffe. Nur durch die Sprache und in der Sprache ist es möglich, das Denken überhaupt zu vollziehen und es auch anderen mitzuteilen, worauf aller Fortschritt in der Kultur beruht. In der Sprache objektiviert sich sinnlich wahrnehmbar die ganze innere Gedankenwelt, deren unendlicher Reichtum dem Menschen nur soweit zum Bewußtsein kommt, als er sie in die Sprache umsetzt. Daher gibt auch der Reichtum und die Feinheit einer Sprache einen sicheren Barometer ab für die Höhe der geistigen Entwicklung eines Volkes; und es hieße doch wahrlich Eulen nach Athen tragen, wollten wir noch zum tausendsten Male den Nachweis führen, daß aus diesen Gründen den alten, klassischen Sprachen immer noch der Vorzug gebühre beim Jugendunterrichte.

Außer der Religion und den Sprachen pflegt man noch die Mathematik zu dieser Gruppe zu rechnen. Dagegen sind die Objekte derjenigen Disziplinen, durch welche vorwiegend eine materiale Bildung erzielt wird, die äußeren Sinnesdinge und deren Verhältnisse untereinander, wie es in der Geographie, in allen Zweigen der Naturwissenschaften und in den sog. Fertigkeiten der Fall ist. Überall handelt es sich hier um die Aneignung eines positiven, bestimmten Wissens, dessen Korrelat in den Dingen der Sinnenwelt gegeben ist. Nun bedarf zwar auch die formale Bildung notwendig einer bestimmten Materie, eines Stoffes, an welchem sie sich emporrankt, wie andererseits die Aneignung eines materialen Bildungsstoffes niemals ohne den Gebrauch formaler Geisteskräfte stattfinden kann; indessen ist der Unterschied beider Bildungsarten quantitativ mehr oder weniger bedeutend, ebensowohl in der Methode wie im Zwecke.

Bei der Abschätzung des Wertes beider wird nun vielfach der äußere unmittelbar praktische Nutzen zum Gradmesser gemacht, den sie im gewöhnlichen Leben bieten. Es ist dies der Standpunkt, den schon Campe vertrat, indem er bekanntlich das Verdienst desjenigen, der den Kartoffelbau bei uns eingeführt, oder dessen, der das Spinnrad erfunden hat, für größer hielt als das des Dichters der Ilias und Odyssee. Wer in den möglichst hoch

entwickelten physischen Lebensbedingungen das höchste Ziel der Menschheit sieht, der verfährt allerdings vollkommen konsequent, wenn auch er diese Ansicht vertritt; wer ihr dagegen einen höheren, idealeren Zweck vindiziert, der muß auch für die Bildung der Jugend einen weiteren Horizont verlangen, damit sie imstande ist, das Leben von einem idealeren, weiter und höher greifenden Gesichtspunkte aus zu betrachten und das physische Leben einem höheren ein- und unterzuordnen.

Außerdem wird aber der praktische Nutzen einer vorwiegend materialen Bildung für die Anforderungen des Lebens viel zu sehr überschätzt, der Nutzen der formalen Bildung dagegen zu sehr unterschätzt. Zunächst ist das bloß positive Wissen gleich einem toten Schatz, der nur in der Hand eines weitblickenden, urteilsfähigen Mannes nutzbare Verwendung findet, während umgekehrt ein formal gebildeter, gut geschulter Geist sich schon eher mit leichter Mühe die fehlenden positiven Kenntnisse aneignet und in den verschiedensten Lagen und Berufen zurechtfindet.*) Eine Korrektur der mangelnden formalen Bildung ist ungleich schwieriger als diejenige der materialen. Man nennt unsere Zeit mit einem gewissen Stolz und auch mit Recht das Zeitalter der Entdeckungen und der Erfindungen; diese aber werden außer durch Zufall nicht durch das positive Wissen allein erzielt, nicht durch die äußere Erfahrung, welche uns nichts weiter als die bloßen Tatsachen bietet, sondern wesentlich durch deren zweckdienliche Kombination, die außer ihrer Kenntnis einen leichtbewegten, durch formale Bildung intensiv geschulten Geist voraussetzt. Unsere erfindungsreiche Zeitepoche reicht mit ihren ersten Wurzeln zurück bis in jene geistig bewegte Zeit, welche vor der Mitte des vorigen Jahrhunderts begann und auf fast allen Gebieten der humanen Wissenschaften und der Künste so herrliche Früchte zeitigte. Es ist wohl mehr als bloßer Zufall, daß sich fast unmittelbar an diese Zeit des hohen geistigen Aufschwunges die gewaltigen politischen Erfolge der sechziger und siebenziger Jahre anreihten, welche weder auf ein „körperlich schwächliches, noch auf ein träumerisch hinbrütendes Geschlecht“ hinwiesen. Und weiter konnten sich erst auf diesem Grunde die immer zahlreicher werdenden Erfahrungstatsachen auf den Gebieten des äußeren Menschenlebens zusammenschließen zu einem in sich gefestigten modernen Erkenntnissystem, das wiederum fruchtbar zurückwirkt auf jene Geisteswissenschaften, und in dieser Wechselwirkung auf die Gesamtkultur unserer Nation einen fördernden Einfluß ausübt.

---

*) Wie sehr, wenn auch oft nur instinktiv, die Überzeugung vom Nutzen der formalen Bildung auch für die Geschäfte des täglichen, praktischen Lebens selbst in den weniger gebildeten Kreisen herrscht, möge folgende Episode illustrieren. Kurz vor einem Semesterschluß erbat sich ein ehrsamer Bäckermeister einen der etwa abgehenden Schüler meiner Anstalt als Lehrling, da doch dort Latein getrieben würde. Auf meine erstaunte Frage, was denn das Latein mit dem Brotbacken zu tun hätte, erwiderte er, daß ein Schüler, der Latein gehabt, gelehriger und anstelliger zu sein pflege als andere. Ähnlichen Anschauungen bin ich in den Kreisen der Gewerbetreibenden und Handwerker wiederholt begegnet; selbstverständlich identifizieren sie mit dem Wissen des Latein oder einer anderen fremden Sprache die höhere formale Bildung.

Wird dagegen abgesehen hiervon die Wichtigkeit der Realien im Schulunterrichte durch Hinweis auf den späteren praktischen, exakten, d. h. durch Zahlen auszudrückenden Gewinn erwiesen, so findet ein solcher direkter Nutzen weder für die Fachbildung noch für die verschiedenen Stände statt. So würde es wohl kaum nachweisbar sein, wie etwa für einen Juristen oder Theologen die Naturwissenschaften, die Geographie, das Zeichnen oder für einen Mediziner die Geschichte oder das Singen in dieser Weise ausgenutzt werden könnte; in gleicher Weise würde von diesem hausbackenen, berechnenden Standpunkte aus der größte Teil jener Bildung auch für andere Stände unpraktisch und nutzlos sein. Mag immerhin die Naturwissenschaft für den Mediziner oder Chemiker, das Zeichnen für den Tischler nützlich und notwendig sein, so würden doch neun Zehntel der Schüler ihre Zeit damit nur verschwenden, — wenn nicht die allgemeine Bildung, die freilich oft genug keinen derartigen Nutzen bringt, hierauf Anspruch machte. Demnach haben auch die Fächer der materialen Bildung für den allgemeinen Jugendunterricht wesentlich nur insoweit Wert, als sie insbesondere dem formalen Zweck desselben dienen; am wenigsten darf hierbei der Nutzen für besondere Verhältnisse ausschlaggebend sein. —

Und endlich wird dem Schulunterrichte der Vorwurf gemacht, daß der schließliche Effekt des gesamten Schulunterrichtes nicht der langen Zeit und der großen Mühe, die auf ihn verwendet würden, entspreche, zumal bei weitem der größte Teil des Gelernten doch wieder aus dem Gedächtnisse entschwinde. So wenig jedoch ein Atom des Weltengebäudes gänzlich verschwinden und in ein Nichts übergehen kann, sondern sich nur mit andern Atomen zu einem neuen Gebilde zusammenfügt, ebensowenig bleibt auch ein seelisches Atom, ein Begriff oder ein Gedanke ohne jede Wirkung, indem es mit anderen Atomen in irgend ein Verhältnis tritt, sei es dieselben bejahend oder verneinend, erweiternd oder beschränkend, berichtigend oder ergänzend. So setzt es die augenblicklich vorhandene Vorstellungsmasse in eine gewisse Bewegung, wenn auch diese ihrer Geringfügigkeit wegen in dem Zentralpunkte des Bewußtseins nicht immer wahrgenommen wird, und so „unter der Schwelle des Bewußtseins" bleibt, bis es, mit anderen Atomen vereint, diese Schwelle überschreitet, um bald im wechselnden Spiel vielleicht wieder unter sie zu sinken. Einmal eingetreten in das Seelenleben, teilt es jedoch mit ihm die Ewigkeit.

10.

# Das Märchen.

Es ist wohl ohne weiteres zuzugeben, daß der Schüler beim Eintritt in die Schule bereits einen so großen Wortschatz, eine solche Menge von logischen und sittlichen Begriffen und eine so reiche praktische Lebenserfahrung mitbringt, daß die gesamte spätere Schulbildung der Quantität nach hiergegen nur einen Bruchteil bildet. Für die Eltern und Erzieher ergibt sich unmittelbar hieraus die Forderung, die geistige Entfaltung des vorschulpflichtigen Kindes in seinen verschiedenen Phasen und nach den verschiedensten Richtungen hin aufs sorgfältigste zu überwachen, und zwar um so sorgfältiger, als es ihnen verhältnismäßig nur in geringem Grade möglich ist, einen direkten, bestimmenden Einfluß auf die von allen Seiten auf das Kind einströmenden geistigen Bildungselemente auszuüben. Kommt es hier darauf an, die schädlichen Einflüsse von der Kindesseele nach Kräften fernzuhalten in abwehrender und behütender Zucht, so erfordert es die unterstützende, erhaltende und aufbauende Zucht, gesunde geistige Keime für die gedeihliche Weiterentwicklung in dieselbe zu senken, nach deren Beschaffenheit sich oft, wenn nicht zumeist das spätere innere Geistesleben gestaltet.

Als ein solcher, das Geistesleben des Kindes befruchtender Keim wird nun mit Recht auch d a s M ä r c h e n angesehen; und in der Tat scheint es einen Trieb, ein psychologisch gerechtfertigtes Verlangen, welches die Natur selber in die kindliche Seele gelegt, zu befriedigen: „die Kinder, sie hören es gerne". Wird nun das Interesse zum alleinigen Maßstab des Urteils über die Berechtigung dieses Naturtriebes gemacht, wie es die moderne Pädagogik liebt, so wäre allerdings ein Zweifel hierüber von vorneherein ausgeschlossen. Allein es fragt sich, ob einem Triebe vom Standpunkte einer rationellen Erziehung als einem bedeutsamen Winke der Natur ohne weiteres nachzugeben, oder ob derselbe einzudämmen, in die richtige Bahn zu lenken und zu veredeln ist.

Ohne uns nun über das Wesen des Märchens hier des weiteren auszulassen, wollen wir wenigstens diejenigen seiner charakteristischen Momente hervorheben, welche zu einer Beurteilung seines pädagogischen Wertes für das erwachende Geistesleben des Kindes unumgänglich notwendig sind.

Das Märchen ist eine einfache poetische Erzählung, in welcher durch das Eingreifen höherer, wunderbarer Mächte die natürlichen Schranken des gewöhnlichen, wirklichen Lebens mit Leichtigkeit durchbrochen werden. Die handelnden Wesen sind daher auch außer Menschen und Tieren überirdische

resp. unterirdische Phantasiegebilde der verschiedensten Art, begabt mit allerlei wunderbaren Kräften und im Besitze unermeßlicher Reichtümer, mit denen sie ihre Lieblinge verdienter-, oft aber auch unverdienterweise überschütten, während ihre Mißgunst Not und Tod im Gefolge hat. So macht das Märchen auf geschichtliche Wirklichkeit keinen Anspruch und will nur als freies Spiel der Einbildungskraft gelten, ohne einen außer diesem liegenden Zweck absichtlich zu verfolgen.

Allerdings ist so die Welt des Märchens vielfach eine ganz andere als die wirkliche Welt, in welcher das Kind lebt und webt. Gute und böse Geister treten in leibhaftiger Gestalt als Kobolde, Zwerge, Nixen oder Feen mit den Menschen in vertrauten Verkehr, und die sonst so unverbrüchlichen Gesetze der Natur werden wohl buchstäblich mit Wünschelruten aufgehoben, und jeder Knoten, der im gewöhnlichen Leben den Faden der Erzählung aufzuhalten droht, wird durch einen deus ex machina mit spielender Leichtigkeit entwirrt. Wer aber deshalb, wie es hier und da wohl von überängstlichen Gemütern geschieht, das Märchen aus der Kinderstube verbannt wissen will, weil es *unmoralisch* sei, die Kinder in eine falsche und lügenhafte Welt einzuführen, der verkennt doch völlig das Wesen der Poesie ebenso wie das der Kunst überhaupt. Denn der Kunst, mithin auch der Poesie, muß es freistehen, ihre Ideen in jedweder Form zur adäquaten Darstellung zu bringen, und gerade in dieser völligen Übereinstimmung von Idee und Erscheinung beruht die innere Wahrheit eines ästhetischen Kunstwerkes. Das bloße Dasein oder die Wirklichkeit ist nicht zugleich auch die ideelle Wahrheit; im Gegenteil widerstreitet die Wirklichkeit oft genug der Wahrheit, während gerade die Nicht-Wirklichkeit, wie sie die Kunst als Symbol ihrer Ideen verwendet, das Gewand der Wahrheit trägt. Wer die Wahrheit mit der Wirklichkeit und die Lüge mit der Nicht-Wirklichkeit identifiziert, der unterbindet der Kunst die Adern und nimmt dem Künstler seine eigentlich schaffende Kraft: die Phantasie!

Wir müssen daher auch dem Dichter das Recht einräumen, aus den Elementen dieser Welt durch zweckdienliche Kombination sich eine anders gestaltete, höhere Welt zu erschaffen, in der der Geist die Schranken der Natur nach Belieben und nach Bedarf durchbricht. Ist diese übernatürliche Welt auch keine wirkliche, so kann man sie andererseits doch auch nicht der Unwahrheit zeihen, insofern der Dichter durch sie und in ihr seine ästhetischen oder sittlichen Ideen oft klarer und eindringlicher zur Anschauung zu bringen vermag als in der Welt der schwerfälligen Materie. Von diesem rein *ästhetischen* Standpunkte aus ist das Märchen gewiß nicht, auch nicht als geistiger Nährwert für den kindlichen Geist, zu verwerfen, solange es ein unschuldiges, launiges Spiel der schöpferischen dichtenden Phantasie bleibt.

Wie aber gerade die süßesten Speisen den kindlichen Magen am gefährlichsten sind, so kann auch das Märchen leicht unbemerkt die ersten Grundlagen zu späteren geistigen Indispositionen legen, wenn es in zu reichlichem Maße dargeboten wird; sieht doch das Kind dann fast überall auch in seiner natürlichen Umgebung eine Welt voller Wunder und Rätsel, die es nimmer zu lösen vermag, so daß die Gefahr wohl naheliegt, daß die Sinne verwirrt und die Begriffe verschoben und verschroben werden. *Kellner* hat so unrecht nicht,

wenn er in seinen „Aphorismen" die Einbildungskraft „die geheimnisvolle Quelle nennt, an welcher oft die ersten Begriffe geschöpft werden, Begriffe, die sich so fest unserm Geiste einprägen, daß sie, wie in Erz gegraben, niemals wieder verwischt werden können. Wie manche Vorurteile und Trugschlüsse werden durch sie zur Herrschaft gebracht! Selbst der Glaube wird dabei häufig in seinen Fundamenten erschüttert, und das Leben hat mit seinen Kämpfen und Schmerzen, das Gewissen mit seinen starken Schlägen oft genug zu tun, um einen Feind zu vernichten, der sich schmeichelnd eindrängt, um gar bald mit schlimmem Szepter zu herrschen. Der Irrtum, welcher sich in die Seele schleicht, wenn diese noch arglos und unvermögend ist, Wahrheit von Trug zu unterscheiden, überlistet die Unschuld, fesselt durch Blendwerk und macht mit der Phantasie ein Bündnis, gegen welches oft die treueste Sorge machtlos bleibt." Wenn sich diese Worte auch nicht unmittelbar auf das Märchen beziehen, so wollen sie doch mit vollem Recht alle diejenigen Jugendschriften treffen, welche eine überreizende und daher gefährliche Nahrung für die Phantasie bieten, wodurch die kleinen Leser der Wirklichkeit entrückt werden, für welche sie dereinst doch schaffen und leben sollen. —

In engem Zusammenhange mit dem ästhetischen Werte des Märchens steht der ethische Wert desselben. Auch jetzt immer noch hat der alte oberste Grundsatz aller Kunst, die *καλοκἀγαθία*, seine Geltung. Mag immerhin der Wert eines Kunstproduktes in erster Linie nicht nach dem ethischen Maßstab bemessen werden dürfen, so vermag doch andererseits auch ein Kunstwerk, welches der sittlichen Idee widerstreitet, niemals wahre Befriedigung zu geben, beruht doch auch gerade in der Katharsis, wie man sie auch auffaßt, der wahre, höchste Wert der Kunst. Das rein Ästhetische, losgelöst vom Sittlichen, vermag den Menschen in seinem Innersten nicht für die Gebilde der Kunst zu erwärmen, obwohl es besonders in den plastischen Künsten sich oft nur schwer erweisen läßt. Der Mensch ist eben trotz seiner drei Grundkräfte, des Ethischen, des Intellektuellen und des Ästhetischen, ein geistig unteilbares dreieiniges Wesen.

Legen wir nun diesen Maßstab an das Märchen als ein poetisches Kunstwerk, so ergeben sich allerdings um so mehr mancherlei Bedenken, als wir gerade den pädagogischen Wert desselben zu untersuchen haben.

So scheint es vom pädagogischen Standpunkte aus zunächst nicht gerade ganz unbedenklich zu sein, daß sich die Handlungen in den Märchen bekanntlich fast stets in den höchsten und allerhöchsten Kreisen abspielen. Der stereotype Anfang: „Es war einmal ein König" ist ja sprüchwörtlich, so daß ein anders lautender Anfang den allerhöchstgespannten Erwartungen des Kindes nicht entsprechen würde. Man braucht nun nicht gerade ein einseitiger, grämlicher Pädagoge zu sein, um wenigstens die Möglichkeit zu behaupten, daß das Kind durch diesen fortwährenden, vertrauten Umgang mit Königen, Prinzen und Prinzessinnen in seinem ganzen Denken und Sinnen allmählich über seine Sphäre hinausgehoben wird und nach und nach das Interesse an den kleinen, oft kleinlichen, engen Erlebnissen, wie sie sich etwa im einfachen häuslichen Familienleben eines Handwerkers oder Beamten abspielen, fast

gänzlich verliert. Nur mit Unlust und Mißmut erwacht es am Schlusse der Erzählung aus der verzauberten Märchenwelt und sieht sich plötzlich in eine Welt hinausgeworfen, die ihm nun zu niedrig und zu erbärmlich erscheint, als daß es sich in ihr wohl zu fühlen vermöchte; fast verletzt zieht es sich in sein Schloß zurück und pflegt daselbst im geheimen weiter des Umgangs mit seinen ihm liebgewordenen prinzlichen Gespielen, so oft es nur kann.

So wird die im Märchen vorgegaukelte Welt, die an und für sich nicht gerade eine lügenhafte zu sein braucht, doch zu einer sozialen Lüge und birgt deshalb eine große Gefahr in sich, welche oft freilich erst nach vielen Enttäuschungen und inneren Kämpfen durch die rauhe Prosa des Lebens wieder beseitigt wird. Zum mindesten muß doch die Möglichkeit, ja die Wahrscheinlichkeit zugestanden werden, daß in der verborgenen Tiefe mancher Seele bei ihrer späteren Entwicklung derartige romantische Anklänge aus der Märchenwelt der fernen Jugendzeit immer wieder und wieder antönen, ohne daß man sich ihres fernen Ursprungs bewußt wird.

Aber noch eine andere, mehr auf dem sittlichen Gebiete liegende Gefahr bringt die Zauberwelt des Märchens nur zu leicht der jungen Kindesseele. In gleicher Weise nämlich, wie sie durch die übernatürliche Kraft des Zauberstabes die natürlichen Gesetze mit einem Schlage zum großen Ergötzen des kleinen Lesers aufhebt, so durchbricht sie auch gerne die Schranken der sittlichen Weltordnung, indem sie den notwendigen Zusammenhang zwischen Tugend und Lohn, Laster und Strafe zerreißt oder doch oft in bedenklichem Lichte erscheinen läßt. Freilich ist die Theodicee eines der schwierigsten Probleme der theologischen Wissenschaft und trotz Leibniz bis auf den heutigen Tag noch von niemandem gelöst, aber dennoch ist der Glaube an jenen unverbrüchlichen Zusammenhang die erste notwendigste Voraussetzung all unserer religiösen Empfindungen, welche gerade in einem solchen Glauben ihre stärksten Wurzeln und ihre kräftigsten Impulse haben.

Wenn es nun auch nicht die Aufgabe des Märchendichters ist, dieses schwierigste aller theologischen Probleme zu lösen, so müssen wir doch von ihm verlangen, daß in seiner Welt dieselben sittlichen Gesetze herrschen als in der Welt, für welche wir unsere Kinder erziehen. Wie selten aber erwirbt dort gerade der Fleißige, Umsichtige und Sparsame seinen mühsam verdienten Lohn, mit dem dagegen der Unwissende, die „göttliche" Dummheit, die naive „Unschuld vom Lande", die ihre Unschuld aber noch nicht bewährt hat, in überreichem Maße förmlich überschüttet wird; nicht vom Verdienst, soweit überhaupt hiervon die Rede sein kann, nicht vom redlichen Streben hängt vielfach die Belohnung ab, sondern lediglich vom Zufall, von Laune und Willkür, die dem die goldstrotzende Hand reicht, der es nicht erwarten durfte.

Ist es freilich auch nicht zu leugnen, daß dasselbe nicht gerade selten auch in der realen Welt geschieht, so dürfen wir doch dem Dichter ein gleiches Recht nicht einräumen. Gerade weil in dieser Welt der Gute leidet und der Böse so oft triumphiert, erscheint sie uns mangelhaft und ergänzungsbedürftig zu sein, weshalb wir eine ausgleichende Gerechtigkeit in einer anderen Welt fordern. Daher ist ein Dichter, der in realistischer Weise in seinem Kunstwerk lediglich diese Welt widerspiegelt, ein Afterkünstler und sein Kunstprodukt ein

Afterkunstwerk ohne wahren ästhetischen Gehalt und Wert, welches in dem Leser oder Hörer keine innere Befriedigung zu wecken vermag; ist es für den Augenblick auch wohl sinnenberückend und sinnenverwirrend, so wirkt es nachhaltig doch erschlaffend und entnervend.

Freilich will ja das Märchen an und für sich nur eine anspruchslose, die Phantasie angenehm erregende Erzählung sein, aber gerade deshalb kann es leicht um so gefährlicher werden, weil es in einem so einschmeichelnden Gewande auftritt; die Kinder, sie hören es ja gerne, — meist nur zu gerne. Und wenn sie auch nicht gerade über die Möglichkeit oder Wirklichkeit der Erzählung sowie über die darin herrschenden sittlichen Anschauungen philosophische Betrachtungen anstellen, so nistet sich doch in ihrem Gemüte als endlicher Niederschlag besonders ein krankhaftes Hoffen ein auf einen plötzlichen Glücksumschwung ihrer vielleicht nur ärmlichen Verhältnisse, ein heimliches, fortwährendes Sehnen nach unermeßlichen Schätzen, etwa in Gestalt des großen Loses oder einer unverhofften Erbschaft aus Amerika, und nach höchsten Ehren, nicht als Frucht reeller Arbeit, welche in energischer Selbsthilfe Herr und Schöpfer der Situation geworden, sondern als Gabe der launenhaften Glücksgöttin Fortuna, trotzdem ein gewisses Verdienst bei sich niemand leugnen wird. Mag auch die Märchenwelt als solche schon lange verblaßt sein, — die in der Kindheit empfangenen Eindrücke, zumal wenn sie mit solcher fast elementaren Gewalt das noch weiche, naive Kindesgemüt ergreifen, bleiben unvergänglich fürs ganze Leben, wogegen auch der nüchternste Verstand völlig machtlos ist. Der Mensch ist ja sonst schon nur zu geneigt, stets auf bessere Zeiten zu hoffen und selbst „am Grabe noch pflanzt er die Hoffnung auf"; um wieviel mehr nicht das durch die Märchenwelt krankhaft erregte Gemüt, welches zu dem Sprichwort: „Hoffen und Harren macht manchen zum Narren" so oft eine passende, wenn auch traurige Illustration bildet.

Ein weiterer sittlicher Nachteil, welcher mit Recht dem Märchen zugeschrieben wird, und der nicht nur aus erziehlichen Gründen, sondern auch aus Gesundheitsrücksichten nicht ganz außer acht gelassen werden darf, besteht darin, daß es dem kindlichen Gemüte Aberglauben und nervenerregende Furchtsamkeit einflößt, von denen es sich auch im späteren Leben nur selten wieder ganz zu befreien vermag. Fast unzählig ist die Schar all der bösen und neckischen Dämonen, welche in der Welt der Märchen die ihnen unliebsamen Menschen mit ihren losen und oft gefährlichen Streichen verfolgen, ohne daß sie sich immer als Diener der strafenden Gerechtigkeit auszuweisen vermögen. Wollten wir nur diejenigen Märchen, welche gänzlich frei hiervon sind, nicht als „Ammenmärchen" bezeichnen, so würde nur eine verschwindende Anzahl übrigbleiben und den meisten gerade der augenblicklich wirkende Sinnenreiz genommen sein. Einen Beweis ad oculos, welche traurigen Folgen derartige Erzählungen, die noch durch Schreck- und Drohgestalten und Gespenstergeschichten von unvernünftigen Wärterinnen und selbst Müttern vermehrt werden, nicht selten nach sich ziehen, liefern die vielfachen nervösen, oft krampfhaften Anfälle der Kinder.

Und endlich kann es doch nicht gebilligt werden, daß im Märchen gerade diejenigen Personen, denen das Kind die höchste Ehrfurcht und Liebe bezeugen

soll, fast durchweg im abschreckendsten Lichte erscheinen. Die „böse Stiefmutter“ ist eine stets wiederkehrende, stereotype Erscheinung, deren unmenschliche Grausamkeiten den kleinen Hörer mit Abscheu und Unwillen erfüllen muß. Vielleicht verwebt sich hiermit ahnungslos das Bild seiner eigenen Stiefmutter, sobald sie ihm nicht seine kindlichen Wünsche erfüllt, sondern ihn sogar mit wohlgemeintem Eifer zu Gehorsam und Fleiß anhält. Nicht minder regelmäßig erscheint der tyrannische Vater, unter dessen launenhafter Willkür und Härte die armen Kinder unschuldig zu leiden haben. Auch hier ergibt sich gar leicht für den kindlichen Unverstand eine Identifizierung mit den tatkräftigen Erziehungsgrundsätzen des eigenen Vaters. Das Kind fühlt sich natürlich stets unschuldig wie überall im Märchen und ist auf die Hülfe fremder Leute angewiesen, die mehr Einsehen und Erbarmen mit ihrer traurigen Lage haben als der strenge Vater und die böse Mutter; der Sohn hofft daraus einmal durch Schätze von Gold und Edelsteinen, die Tochter durch einen verwunschenen Prinzen befreit zu werden. Vielleicht haben beide schon seit Jahrzehnten gehofft, aber weder jenes noch dieses ist bisher in Erfüllung gegangen, aber — sie hoffen weiter.

Man zeihe uns nicht der Engherzigkeit und der schulmeisterlichen Pedanterie: die erste, zarte Jugendzeit ist auch die Zeit der ersten Aussaat. Und wie in intellektueller Beziehung sich das Kind in den ersten Lebensjahren den größten Wortschatz und die meisten Begriffe für sein ganzes spätere Leben aneignet, sollte da nicht auch zugleich die umfassendste Grundlage für seine späteren ethischen Anschauungen gelegt und seinem Gefühlsleben eine bestimmte Richtung eingeprägt werden? Wenn Hans nimmermehr das lernt, was Hänschen nicht gelernt hat, so weiß und ist Hans auch nur das, was Hänschen gewußt hat und was er gewesen ist. Jedenfalls hat die erste Jugendzeit einen stark präformierenden Einfluß auf das gesamte spätere innere Geistesleben, welches daher einen sicheren Rückschluß gestattet auf die Kinderstube, in welcher die ersten Keime zur Entwicklung gelegt wurden.

Wenn nun die Märchenwelt mit ihren berückenden Wundern einen so überaus faszinierenden Einfluß auf die junge Kindesseele ausübt, so ist es gerade deshalb die ernste, heilige Pflicht des Erziehers, dieselbe vor den vielfachen größeren und minder großen Gefahren zu hüten, welche jene Zauberwelt oft gleisnerisch in sich birgt. Dennoch aber wäre es in der Tat eine engherzige Pedanterie, zu leugnen, daß auch das Märchen wohl imstande ist, eine wohltätig wirkende, edle Befruchtung auf die Phantasie des Kindes auszuüben; und auch die Phantasie ist eine göttliche Kraft, deren Weckung und Ausbildung sich der Erzieher angelegen sein muß, wenn er die Entwicklung des Kindes sowohl in intellektueller und ästhetischer als auch in ethischer Beziehung nicht aufs schwerste schädigen will. Wenn aber auch zweifelsohne die sinnige und innige Märchenwelt die naive und kindliche Phantasie vielfach in wohltuender Weise befruchtet und unbewußt einen idealen Hintergrund bildet, in welchen sich die oft rauhe Wirklichkeit verklärt einfügt, so ist es jedenfalls doch besser, eine zu große Vorsicht in der Auswahl anzuwenden, als der „Märchenwut“ der Kinder zu frei die Zügel schießen zu lassen. Nach beiden Seiten heißt es auch hier: ne quid nimis! —

Zum Schlusse müssen wir noch eine eigentümliche Blüte der modernen Pädagogik berühren, welche das Märchen zum Fundament unserer schulmäßigen Unterrichtsstoffe zu machen sucht, „von denen aus das Kind leicht und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmäßigen Auffassung der Welt geführt werden könne." Daher wird sogleich in der ersten Unterrichtsstunde dem kleinen Neuling ein Märchen erzählt und wiedererzählt, woran sich Satz für Satz sachliche Erörterungen und bald auch die ersten grammatischen und orthographischen Übungen anreihen; dazwischen werden passende Liederstrophen mit ihren Melodien eingestreut, Sprech- und Denkübungen angestellt, Rechenaufgaben gelöst und — last not least — religiöse oder, richtiger gesagt, moralische Betrachtungen angeknüpft.

Das ist sodann die neuerfundene Methode der „Zentralisation des Unterrichts"!

Wir haben es hier jedoch nicht mit der methodischen Verwertung des Märchens im Schulunterrichte zu tun, wenn man überhaupt eine derartig wunderliche und rein äußerliche Zentralisation eine „methodische Verwertung" nennen darf; — uns interessiert hier nur der allgemein pädagogisch-erziehliche Charakter des Märchens. Daß aber aus der Wunderwelt des Märchens eine Brücke zur begriffsmäßigen Auffassung der realen Welt „leicht und sicher" hinüberführe, kann man gewiß nicht behaupten. Und ebensowenig stichhaltig erscheint wohl die Schilderung Reins von den Wirkungen des Märchens, um derentwillen er in ihm das geeignetste Fundament des Schulunterrichts sehen zu müssen glaubt: „Das Kind, das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich und versenkt sich mit Lust in dieselben; es glaubt an sie und verlangt nach ihnen. Sie dienen besonders der Übung des ethischen Urteils. Wenn dagegen immer nur Wahres und Wirkliches erzählt würde, so könnte leicht eine Starrheit des Vorstellens entstehen, die sich nur auf die gemeinste sinnliche Wirklichkeit einläßt und weder für die poetischen Bilder der Dichter noch für die Ahnungen und Wunder des religiösen Glaubens Empfänglichkeit besitzt."

Die oben ausgeführten Grundsätze in der Beurteilung über den pädagogischen Wert des Märchens entheben uns wohl von der Verpflichtung, derartige Ansichten noch einmal zu widerlegen. Nur darauf möchten wir noch mit allem Nachdruck hinweisen, daß die Wunder des religiösen Glaubens doch sicherlich von anderer Art sind als die Wunder des Märchens und daher vor einer späteren, höheren Erkenntnis sich nicht ebenso in Schein und Täuschung auflösen werden als es bei diesen geschieht. Andererseits ist aber doch wieder das Märchen eine zu duftige und luftige Blüte der Poesie, um in einer solchen überaus pedantischen und „konzentrierten", vom Standpunkte des Ästhetikers banausischen Weise zerpflückt, gepreßt und ausgelaugt zu werden. Nur ist vom Erzieher mit aller Sorgfalt darauf zu achten, daß keine narkotischen Affektionen in der Seele des Kindes stattfinden, welche bei ihrem noch leicht verschiebbaren Gleichgewicht unter derartig stark reizenden Einflüssen zu einer ruhigen, harmonischen Entfaltung nimmermehr gelangen kann.

---

## 11.

# Der doppelte Religionsunterricht.

Es ist eine immer noch heftig umstrittene Frage, ob der Religionsunterricht überhaupt der Schule, oder ob er der Kirche zuzuweisen sei. Auf beiden Seiten finden wir namhafte Pädagogen, obwohl die Gegner des Religionsunterrichtes in der allgemeinen Schule im ganzen in der Minderzahl sind.

So ist Schleiermacher, obwohl doch ebenso bekannt als Geistlicher wie als Pädagoge, der Meinung, daß jener Unterricht in öffentlichen Schulanstalten ganz erspart werden kann, da er hier nur ein Rest ist aus früherer Zeit, in welcher die Schule eine Magd der Kirche gewesen. „Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend wird als Bestandteil der Gemeinde betrachtet, und die Kirche nimmt ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß diese in der Familie an die Geistlichen gewiesen wird. Wenn man nun in neuerer Zeit in den öffentlichen Anstalten überhaupt anfängt, den alten Zustand wiederherzustellen: so ist das nur als ein Mißgriff zu bezeichnen, in keiner Weise als ein Fortschritt."

Vom rein pädagogischen Standpunkte aus, auf den es hier zunächst nur ankommen kann, ist es jedoch nicht einzusehen, inwiefern es ein „Mißgriff" ist, jenen alten, bewährten Zustand wiederherzustellen. Hat doch die Schule nicht nur das Recht, sondern sogar die unabweisliche Pflicht, durch den Unterricht den Geist des Schülers in seiner Totalität heranzubilden, nicht bruchstückweise. Nun entspricht aber den drei Grundeigenschaften des menschlichen Geistes, dem Denken, Fühlen und Wollen der logische, der ästhetische und der ethische Unterricht; den letzteren jedoch gerade in seiner tiefgreifendsten und einflußreichsten Grundlage von der allgemeinen Schule fernzuhalten, wäre einer der schwersten Fehler der Pädagogik, ein Manko, das durch nichts ausgeglichen werden könnte.

Aber auch unter denjenigen Pädagogen, welche für den Religionsunterricht in der Schule eintreten, herrscht darüber eine verschiedene Auffassung, ob derselbe konfessionslos oder konfessionell zu erteilen sei. Ein entschiedener Vertreter jener Auffassung ist Dittes, der in seiner „Methodik der Volksschule" dringend vor einem konfessionellen Charakter dieses Unterrichtes warnt. „Denn alles Konfessionelle ist seinem Wesen nach separatistisch; es besteht in subjektiven Meinungen, deren Gültigkeit durchaus unerweislich ist, führt daher zu Spaltungen des Gemeinwesens und, wenn es der unreifen Jugend aufgenötigt wird, zum blinden Glauben und zu geistiger Unfreiheit. Die Anleitung der Kinder zu einem bestimmten Bekenntnis und

zu gewissen Kultusformen kann die intellektuelle, moralische und bürgerliche Bildung, ja selbst das religiöse Leben der Kinder nicht fördern, sondern nur beeinträchtigen, ist also nicht notwendig, nicht einmal heilsam, sondern gemeinschädlich."

Wie jede Gemeinschaft, muß jedoch auch die kirchliche einen bestimmten Zweck und Charakter haben, wodurch sie sich von anderen Gemeinschaften unterscheidet; eine allgemeine Gemeinschaft ohne einen bestimmt abgegrenzten Zweck ist undenkbar. Mag auch der rein logische Begriff der „Gemeinschaft" oder der „Kirche" als der religiösen Gemeinschaft sich aus seinen Unterbegriffen abstrahieren lassen, so hat er allerdings im Gebiete des abstrakten Denkens seine volle Gültigkeit; jede Anwendung desselben jedoch auf die reale Wirklichkeit bedingt die Hinzusetzung unterscheidender Merkmale, wodurch er nunmehr eine bestimmte Färbung erhält. Wie in der Natur eine „allgemeine Blume" oder eine „allgemeine Farbe" nicht existiert, so wenig kann es auch eine „allgemeine Kirche" geben als die äußere Gemeinschaft aller derjenigen, welche denselben Glauben und denselben Kultus haben. In den gleichen Abstraktionen verliert sich eine „allgemeine Religion", die alles bestimmten Inhaltes bar wäre, mithin auch nicht das Objekt eines Unterrichtes sein könnte. Die verschiedenen Charaktere der verschiedenen Religionen heben sich aber in ihrer Besonderheit gegenseitig auf, so daß ein konfessionsloser Religionsunterricht nur ein verblaßtes Schemen ohne positiven Inhalt sein kann. Der Gott der Juden ist ein völlig verschiedener von dem der Christen, und selbst derjenige der Katholiken ist ein anderer als der evangelische Gott. Besteht nun aber das Wesen der Religion in einem bestimmten Verhältnis zu Gott, so folgt daraus ohne weiteres, daß ein gemeinsamer Unterricht dieses Verhältnisses von allen Konfessionen, d. h. eben ein **konfessionsloser Unterricht**, durchaus **unmöglich** ist. Demnach ist **nur der konfessionelle Religionsunterricht von sittlichem und pädagogischem Werte** und nur als solcher in der allgemeinen Schule zu erteilen; jedoch trifft **Schrader** das Richtige, wenn er in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen" hieran die beherzigenswerte Mahnung knüpft, „die Religionsbekenntnisse nur in der Art zu überliefern und in dem Maße auszudehnen, in welchem sie geeignet sind, lebendiges und fortwirkendes Eigentum der Zöglinge zu werden."

Wenn nun auch die Schule in erster Linie nicht eine Erziehungs-, sondern eine Unterrichtsanstalt ist, so muß sie sich doch stets bewußt bleiben, daß der Unterricht an und für sich nicht Selbst- und Endzweck ist, sondern sich mit der Zucht in der Erziehung zur Einheit verschmelzen soll. Ganz besonders aber tritt im Religionsunterricht dieser innere Zusammenhang und die Wichtigkeit des Unterrichts für das höchste Ziel der Erziehung zutage, indem er zunächst die historischen christlichen Heilstatsachen überliefert und sie sodann als die allein richtige Grundlage einer wahren Gotteserkenntnis und des Verhältnisses des Menschen zu Gott erweist. Die praktische Verwertung einer solchen Grundlage kann und will die Schule nur insoweit erstreben, als der gesamte Schulunterricht und die Schulzucht in ihrem Ausgangs- und in ihrem Zielpunkt nur auf ihr beruhen. Eine weitere Umsetzung des durch den Religions-

unterricht erweckten inneren Glaubenslebens in die Tat bleibt der Familie und dem vielgestalteten Leben überlassen.

Bei dieser zentralen Stellung des Religionsunterrichtes darf die Schule unter keinen Umständen auf ihn Verzicht leisten. Wenn ihr aber auch von seiten seiner Gegner eine ernste Gefahr nicht droht, so ist doch dadurch ein gewisses Bedenken nicht ungerechtfertigt, daß neben diesem Unterrichte der Schule noch von seiten der Kirche gleichfalls an die Schüler Religionsunterricht als sog. „Katechumenenunterricht" erteilt wird.

Wer jedoch auch nur oberflächlich daraufhin den Lehrplan selbst der Elementarschulen prüft, wird zugestehen müssen, daß der hier erteilte Unterricht weder dem Umfange noch dem Inhalte nach einer Ergänzung seitens der Kirche noch sonstwoher bedürftig sei; geben doch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" als die Aufgabe und das Ziel des Religionsunterrichtes sogar in der Elementarschule an: „Die Einführung der Kinder in das Verständnis der Heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die Heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben sowie an dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können." Diesem Zwecke dient eine verhältnismäßig ausführliche Einführung in die Geschichte des Alten und des Neuen Testamentes nebst Darbietung von Bildern aus der Kirchengeschichte bis zur Reformation, die Erklärung der Perikopen und des vollständigen Katechismus, das Lernen geistlicher Lieder, Sprüche und Gebete sowie endlich die Erläuterung des Kirchenjahres. Bedenkt man noch, daß an höheren Schulen eine wesentliche Vertiefung und Erweiterung dieses Stoffes stattfindet, so kann eine Berechtigung für einen Religionsunterricht neben demjenigen der Schule nicht anerkannt werden, — er ist mithin unnötig.

Dazu kommt aber noch ein Übelstand, der bei dem doppelten, parallelen Unterrichte die Wage noch mehr zu Gunsten der Schule neigt. Zunächst muß wohl zugegeben werden, daß bei einem Lehrer an niederen, besonders aber an höheren Schulen, der das Fach der Religion zu seinem Hauptstudium gemacht, dasselbe Interesse und dasselbe Verständnis vorausgesetzt werden muß, als bei einem kirchlich geprüften Theologen, bei welchem doch die pädagogische Schulung nicht eo ipso vorhanden ist. Im Gegenteil bedürfte der kirchliche Unterricht hier und da einer pädagogisch-fachkundigen Aufsicht, während der Religionsunterricht in den Schulen, der von geprüften Fachlehrern gegeben wird, außer der Aufsicht der ihnen vorgesetzten Instanzen keiner anderweitigen Beaufsichtigung oder Prüfung, besonders von seiten der Kirche, benötigte. Auch von ihnen würden Irrlehren, welche geeignet sind, die Grundlehren des Christentums zu untergraben oder das christlich-religiöse Gewissen der Schüler zu beunruhigen, in gleicher Weise erkannt und verhindert. Eine Umkehrung jenes Verhältnisses wirkt oft nicht gerade günstig auf die Erweckung des eigentlich religiösen Interesses und der tieferen ethischen Auffassung der christlichen Lehren bei den Schülern. Es wird hier nur gar zu oft der sog. Glaube an das starre Dogma der Kirche mit dem christlichen „Glauben" verwechselt!

Aber jener Doppelunterricht ist nicht nur unnötig, — er wirkt sogar auch nicht selten verwirrend. Wie sollte es nicht Zwiespalt in der Seele

eines Kindes erregen, wenn es über ein und denselben Gegenstand zu gleicher Zeit von zwei verschiedenen Lehrern unterwiesen wird? Und zwar ist dieser Zwiespalt für dasselbe um so gefährlicher, als er sich bis in sein innerstes Zentrum fortpflanzt und dort den Lebensnerv in disharmonischen Schwingungen ertönen läßt. Beide Lehrer sind für den Schüler Autorität, und ratlos wird er hin und her geworfen zwischen beiden, da er die tiefere Begründung der empfangenen Lehren noch nicht zu würdigen vermag. In seiner Ratlosigkeit wendet er sich an die Eltern als seine höchste Autorität, aber auch diese sind nicht imstande, ihm eine jenen Zwiespalt versöhnende Auskunft zu erteilen, und so tritt er dann als wrackes Schiff ins Leben ohne Steuer, ohne Kompaß, ohne Anker, dem Winde preisgegeben, der jeweilig seine Segel am stärksten bläht. In jeder anderen Disziplin mag immerhin, wenn es nicht zu vermeiden ist, ein doppelter Unterricht stattfinden, — beim Religionsunterrichte ist er unter allen Umständen zu vermeiden. Wenn nun an den höheren Schulen auch ein Wechsel der Lehrer von bedenklicher Wirkung sein kann, so wird dieselbe doch zum mindesten dadurch bedeutend abgeschwächt, daß die Schüler dieser Anstalten besonders in den oberen Klassen zu selbständigem Denken angeleitet werden, während die Schüler der Elementar- und der mittleren Schulen nach jenem Doppelunterricht unmittelbar ins Leben treten. Er gleicht doch in der Tat einer doppelten Buchführung, bei welcher die Zusammenrechnung nicht dasselbe Resultat ergibt und daher verwirrend und wertlos ist.

Nun soll freilich die vermißte Einheit durch die symbolischen Bücher der evangelischen Kirche gewährleistet werden, indessen vermögen sie als Niederschlag der religiösen Auffassung früherer Jahrhunderte nicht mehr in dem Grade der Jetztzeit zur unverbrüchlichen Norm zu dienen, daß jede Differenz in Glaubenssachen ausgeschlossen wäre. Die Kulturströme von vier Jahrhunderten sind über jene Zeugen der religiösen Empfindung vergangener Zeiten hinweggerauscht und haben manches scheinbar feste Eiland mit sich fortgeschwemmt, obwohl es als Fata morgana in offizieller Anschauung immer noch vorhanden ist. Mag nun diese unaufhaltsam und allmählich sich vollziehende Veränderung ein Fortschritt oder ein Rückschritt genannt werden, so kann sich ihr doch niemand mehr oder weniger entziehen, so daß auch der Religionsunterricht trotz jener symbolischen Normen hiervon beeinflußt werden muß, wer ihn auch immerhin erteilt, und eine Verwirrung der jugendlichen Gemüter schon aus diesem Grunde unausbleiblich ist.

Und endlich hat der Doppelunterricht eine Überbürdung der Schüler notwendig im Gefolge. Obwohl die Zahl der Schulstunden hoch bemessen und die für die häuslichen Arbeiten erforderliche Zeit nicht gering ist, werden für den kirchlichen Unterricht zumeist zwei Jahre mit wöchentlich zwei Stunden in Anspruch genommen, außer den hierfür geforderten schriftlichen Ausarbeitungen und dem Auswendiglernen! Daher wird nicht mit Unrecht so vielfach von den Eltern Klage darüber geführt, daß der Konfirmandenunterricht so lange Kräfte und Zeit der Schüler neben dem Schulunterrichte in Anspruch nimmt und sowohl auf diesen als auch auf die Gesundheit einen nachteiligen Einfluß ausübt. Es ist Eltern wie Kindern kaum zu verargen, wenn

der Akt der Konfirmation nicht zum wenigsten aus dem Grunde herbeiersehnt wird, weil damit zugleich die Zeit der übermäßigen Anspannung der Kräfte ihr Ende erreicht.

Es darf nach allen diesen Erwägungen wohl nicht mehr bestritten werden, daß ein besonderer Religionsunterricht neben demjenigen in der Schule erteilten ebenso *unnötig* als auch *verwirrend* und *überbürdend* ist.

Die Frage ist nun: *kann diesem Übelstande in irgend einer Weise abgeholfen werden?*

Daß zunächst die Schule aus pädagogischen Gründen auf den Religionsunterricht nicht verzichten darf, ist schon bereits erörtert worden. Auch eine Dispensation der Katechumenen vom Religionsunterrichte in der Schule müßte sowohl in den niederen, wie besonders in den höheren Schulen nur verwirrend wirken in der religiösen Auffassung und den Gefühlen der Schüler, indem sie den einheitlichen Plan des Lehrganges durchbrechen würde. Außerdem vermag jener Unterricht nichts wesentlich anderes nach Inhalt oder Methode darzubieten, als was auch die Schule hierin zu geben vermag. Glaubt aber endlich die Kirche, sich selber von der geistigen Reife der Schüler in der Auffassung vom Wesen des Christentums und der kirchlichen Lehre überzeugen zu müssen, so möge sie sich *durch eine eingehendere Prüfung derselben darüber vergewissern.* Wenn sich vielleicht auch bei diesem Verfahren Mängel herausstellen sollten, so würden sie, abgesehen davon, daß sie sich bei gutem Willen beiderseits leicht heben ließen, im Vergleich zu den angegebenen Bedenken und Gefahren doch nur von untergeordneter Bedeutung sein.

---

12.

# Contra Grammatik.

Während in den höheren Schulen der grammatische Unterricht durch das ganze Mittelalter hindurch einen wesentlichen Teil des humanistischen Unterrichtes bildete, und der alte Donatus in seiner systematisch-scholastischen Methode sogar bis in unsere Zeit hinein das Vorbild der Grammatiken geblieben ist, so hat auf dem Gebiete des Volksschulwesens dieser Unterrichtszweig mancherlei Wandlungen durchgemacht, obwohl er hier erst neueren Datums ist.

Es war das epochemachende Verdienst Beckers, daß er insbesondere durch sein 1841 erschienenes geistreiches Werk „Organismus der deutschen Sprache" zunächst freilich nur den bis dahin überaus stiefmütterlich bedachten Unterricht in der deutschen Grammatik in völlig neue Bahnen lenkte; und obwohl er nachwies, daß weder hohe noch niedere Schulen aus praktischen wie aus pädagogischen Gründen eine grammatische Behandlung der Muttersprache entbehren könnten, verschmähten jene doch, geblendet von dem bestechenden Glanze fremden Idioms, das heimische, während die Volksschule sich willig des verstoßenen Stiefkindes annahm. Die Idee Beckers, daß die Gesetzmäßigkeit der Sprache eine notwendige Konsequenz der allgemeinen Gesetze des Denkens sei, und der Unterricht in der Sprachlehre daher vorzugsweise den logischen Bau der Sprache zum Bewußtsein bringen müsse, fand hier einen mächtigen Widerhall. Da nach dieser Idee der Unterricht in der deutschen Sprachlehre ein vorzügliches Mittel zur Entwicklung und Bildung des Denkvermögens sein mußte, so suchte besonders Wurst in seiner „Praktischen Sprachdenklehre" die Schüler durch die Grammatik zum Denken anzuregen und überhaupt das grammatische Studium zum Zentrum des deutschen Unterrichts zu machen. Hierin glaubte er mit Becker bis zu einem gewissen Grade einen Ersatz für den fremdsprachlichen Unterricht in den höheren Schulen zu finden. Bald aber erhob sich gegen diese wissenschaftliche, streng systematische Richtung in der sog. „anlehnenden" Methode, die nur einen gelegentlichen, grammatischen Unterricht in Anlehnung an das Lesebuch verlangte, eine heftige Reaktion, als deren Vertreter besonders Kellner, Otto und Kehr zu nennen sind.

Fast gleichzeitig mit dieser Richtung, die der Grammatik immerhin noch eine Existenz in der Volksschule beließ, machte sich eine andere geltend, welche in immer entschiedenerer Weise ihr jedwede Berechtigung absprach. So spricht sich bereits v. Raumer nicht nur gegen die Übertragung der Beckerschen

Theorie in die Volksschule durch Wurst, sondern überhaupt gegen jeden grammatischen Unterricht in derselben sehr scharf aus. Ja Wackernagel nennt ihn sogar eine geistige Selbstbefleckung; denn aller grammatischer Unterricht fördert weder den materiellen noch den formalen Zweck des Sprachunterrichts, vielmehr werden die Kinder zu Reflexionen und Betrachtungen gezwungen, denen das kindliche Alter durchaus nicht gewachsen ist.

Jedoch vermochte diese schroff ablehnende Richtung nicht, den grammatischen Unterricht aus der Volksschule zu verdrängen, im Gegenteil gewann derselbe wesentlich durch den Einfluß eines Riecke, Schütze und Jastram bereits in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine immer selbständigere Stellung. Am entschiedensten verwirft der letztere die anlehnende Methode, weil sie zu einem regellosen Umherschweifen oder zum unästhetischen Zerzausen der schönsten literarischen Produkte führt. Er empfiehlt, dem Schüler lieber eine wohlgeordnete und sorgfältig ausgewählte Sammlung von Beispielen, Regeln, Übungsaufgaben aus dem Gebiete der Redeteile, der Satzlehre und der Rechtschreibung in die Hände zu geben und den grammatischen Stoff durch Anschauung, Lehre und Übung zur Klarheit zu bringen. So wurde dieser Unterricht von seiner Verflechtung mit der Lektüre gelöst, verfiel jedoch nicht wiederum in den abstrakten Schematismus der Beckerschen Schule, sondern erhielt zugleich Leben und sprachlichen Inhalt: eine Verbindung der beiden vorhergehenden Richtungen. Im wesentlichen bildet er die Grundlage des heutigen Unterrichts, wenn auch die Verschiedenheit seiner methodischen Ausgestaltung durch die Mannigfaltigkeit in der Organisation der Volksschule bedingt wird.

In den höheren Schulen verlief der geschichtliche Prozeß der Methodik des grammatischen Studiums und Unterrichts in ruhigeren Bahnen. Das im Humanismus neu erwachte Interesse an den Werken der klassischen Literatur erstreckte sich naturgemäß auch auf die grammatischen Bearbeitungen dieser Sprachen, welche im wesentlichen reiche Fundgruben und Kollektaneen sprachstofflicher Art waren und bis in die Neuzeit blieben. Erst zu Anfang des vorigen Jahrhunderts war es das Verdienst von Buttmann und von Zumpt, jener durch seine griechische, dieser durch seine lateinische Schulgrammatik, die fast überwuchernde Überfülle des Stoffes in eine formelle Einheit zusammengeschlossen und diese wiederum in logisch-systematischer Gliederung organisch entfaltet zu haben. Durch die gleichzeitigen Bestrebungen Beckers und Grimms begünstigt, übte jeder von ihnen eine fast unumschränkte Alleinherrschaft, die erst in den letzten Dezennien des Jahrhunderts allmählich ihr Ende erreichte. Eine sich auch auf allen Gebieten der Wissenschaft und der Kunst immer mehr geltend machende realistische Zeitströmung, allen dem inneren Geistesleben zugewandten Bestrebungen als unfruchtbaren Phantomen abhold, drang immer energischer als „Propaganda der Tat" auf eine vorwiegend praktische Betätigung, welche nun der Maßstab der Wertschätzung für das geistige Schaffen und Ringen wurde.

Auch die Pädagogik konnte nicht unberührt von dieser Richtung bleiben, da die formale Ausbildung des Geistes, auf welche auch der grammatische Unterricht einen ganz besonderen Wert gelegt hatte, nunmehr vor der prak-

tischen Tendenz in den Hintergrund treten mußte. Buttmann und Zumpt blieben die einzigen charakteristischen Repräsentanten einer streng logisch durchgearbeiteten Methode der Schulgrammatik beider klassischen Sprachen, die seitdem in ihrer reichen Gliederung, in der philosophischen Durchdringung des Sprachidioms und in ihrer stofflichen Fülle fast eine rückläufige Bewegung gemacht hat. Andererseits aber ist ein Fortschritt in der schärferen und präziseren Fassung der sprachlichen Gesetze sowie in der durch eine knappere Auswahl des Stoffes ermöglichten leichteren Übersicht unverkennbar. Dieses Zusammenschrumpfen des einst so üppig wuchernden grammatischen Unterrichts in den höheren Schulen hat seinen Grund in der geringeren Bewertung desselben zugunsten der fremdsprachlichen Lektüre, und in gewisser Beziehung nicht mit Unrecht: soll doch die Grammatik nur Mittel zum Zweck sein. Aber gerade in dieser Stellung der Grammatik zur Lektüre liegt auch wiederum ihre hohe Bedeutung und ihre Unentbehrlichkeit für eine höhere wissenschaftliche Sprachbildung, ja der Bildung überhaupt; denn nur das grammatische Wissen bildet den Schlüssel zum Verständnis der Gedanken anderer, durch deren Aneignung und Verarbeitung aber unsere ganze Weiterbildung bedingt ist. Je höher jedoch jener Gedankenflug sich erhebt und je ausgebreiteter sein Geäst mit immer feinerer auslaufenden Verzweigungen ist, eine um so subtilere, jener Feinheit korrespondierende grammatische Ausbildung erfordert auch das Verständnis einer derartigen Lektüre.

Bedenken wir nun, daß den reiferen Schülern das Verständnis und der ästhetische Genuß der Werke der klassischen Dichter und Prosaschriftsteller sowohl der deutschen als auch der fremdsprachlichen Literatur nahegebracht werden soll, so erscheint es als eine unabweisliche Forderung, sie hierzu durch eine möglichst intensive und extensive grammatische Schulung zu befähigen, welche imstande ist, *die durch die Symbolik der Sprache ausgedrückten Gefühle und Gedanken angemessen zu interpretieren.* Ohne eine solche Interpretationskunst kann jede Lektüre oder fremdsprachliche Übersetzung nur *ein unadäquates Nachdenken und Nachfühlen des Originals, ein unsicheres Raten, ein halt- und inhaltloses Gerede und Phrasengeklingel* sein, bei dem der schlechtere Schüler oft besser als der gediegenere abschneidet, und welches dem eigentlichen Zwecke mehr entgegenarbeitet als ihn erfüllt. Auf einer gleichen Ansicht beruht es, wenn *Münch* in seinem „Geist des Lehramts" über die griechische Lektüre in überzeugender Weise bemerkt: „Wenn eine ausreichende Kenntnis der griechischen Literatur erlangt werden soll, so muß dieselbe auf Kenntnis der Grammatik und des Sprachschatzes beruhen . . . Ohne Kenntnis der griechischen Grammatik gibt es keine der griechischen Literatur, und die verführerischen Reden über das Erfassen des antiken Geistes durch massenhafte Lektüre ohne grammatische und vokabularische Kenntnisse werden nur Leute beirren, die von diesen Fragen nichts verstehen." Eine derartige Lektüre nennt er mit Recht eine „seichte ästhetische Schwärmerei." Dasselbe gilt aber auch für jede andere Literatur, sei es die vaterländische, sei es irgend eine fremdsprachliche. Es ergibt sich hieraus wohl zur Genüge ein proportionales Verhältnis der grammatischen

Kenntnis zu dem Verständnisse der vaterländischen oder fremdsprachlichen Lektüre.

Nicht aber nur zum Verständnis der Gedanken anderer, sondern auch zur adäquaten Wiedergabe der eigenen Gedanken ist ein möglichst umfassendes grammatisches Wissen die notwendigste Voraussetzung. Sind doch die Worte nichts anderes als die allerdings vollkommensten Symbole des Zustandes unserer Seele; wer aber diese Symbole nicht mit Bewußtsein richtig zu gebrauchen weiß, wie sollte der wohl jemals sicher sein können, daß seine Worte seinen Gedanken kongruent sind! Müssen wir mit Becker in der Sprache ein organisches Erzeugnis der menschlichen Natur, und in ihren Verhältnissen organische und darum innerlich notwendige Verhältnisse erkennen, so resultiert hieraus unmittelbar der überaus enge Zusammenhang zwischen Wort und Gedanke: beide sind im Grunde ein und dasselbe, nur das eine Mal als psychisches, das andere Mal als sinnliches Gebilde. Daher erfordert auch der Reichtum und die Feinheit des Denkens und des Gefühls in seinen fast unendlichen Nuancierungen zu ihrem adäquaten Ausdruck eine diesen Verhältnissen entsprechende grammatische Durchbildung.

Da demnach das richtige Verständnis fremder und der adäquate Ausdruck der eigenen Gedanken die beiden Angelpunkte sind, um welche sich die Möglichkeit einer höheren, wissenschaftlichen Bildung dreht, so ist der grammatische Sprachunterricht das allgemeinste und notwendigste Bildungsmittel des jugendlichen Geistes.

In dieser Aufgabe besteht nun zugleich auch das Wesen der Grammatik. Denn bezweckt jene, das Denken und seine Äußerung durch die Sprache in möglichst vollkommene Übereinstimmung zu bringen, so kann das Wesen nur in der Erkenntnis der Gesetze des Denkens beruhen, soweit sich dieses in der Sprache objektiviert. Wenn sich auch nicht überall die Gesetze des Denkens mit denen der Sprache vollkommen decken, so fallen doch im ganzen und großen die Gesetze der formalen Logik mit den Gesetzen der Sprachlogik zusammen, so daß sich in den grammatischen Beziehungen der Sprache die logischen Beziehungen des Denkens unmittelbar widerspiegeln. So wird die grammatische Schulung zugleich eine Schule für die praktische Anwendung der formalen Logik in allen ihren Funktionen und Kategorien, welche es gilt, in ein sprachliches Gewand einzukleiden oder auch desselben zu entäußern. So ist der grammatische Unterricht ein fortwährendes Üben des Auffassens, des Vergleichens, des Unterscheidens des Wesentlichen vom Unwesentlichen, des Hinaufsteigens vom Besonderen zum Allgemeinen, des Abstrahierens, des Subsummierens, des Zergliederns, des Einordnens, des Erklärens, der Begriffsbildung, der Beweisführung, des Urteilens, des Schließens, — das alles unter der sprachlichen Hülle des eigenen oder eines fremden Idioms! Hat die Grammatik auch keinen bestimmten realistischen Inhalt, so muß doch jeder realistische Inhalt seine Form den logisch-grammatischen Grundsätzen entsprechend gestalten, so daß die Grammatik ein formales Universalbildungsmittel des gesamten Unterrichts ist und als solches ohne Zweifel als das Zentrum desselben angesehen werden

muß. Nicht freilich, als ob nicht die übrigen Disziplinen jene Geistesgymnastik gelegentlich auch imstande sind zu fördern, nur führt der grammatische Unterricht auf dem kürzesten, bündigsten und sichersten, weil auf einem systematischen Wege zum Ziel und erschließt vor allem dem Schüler das Bewußtsein seines Denkens; nur in dem bewußten Denken vollzieht sich aber das wissenschaftliche Denken, während ein noch so umfangreiches, bloß stoffliches Wissen nur ein unfruchtbares Konglomerat ist, dem gerade die spezifische Eigenschaft der Wissenschaft fehlt. Mag daher auch das Sprechenkönnen einer Sprache, auf welches in manchen Schularten so großer Wert gelegt wird, von praktischem Gesichtspunkte aus Nutzen bringen, — wissenschaftlich ist der Wert nur gering. Niemand würde doch einen Kellner oder eine Bonne, die aus praktischer Übung zwei oder drei Sprachen fließend sprechen, deswegen zu den wissenschaftlich Gebildeten zählen, während jemand, der mehrere Sprachen grammatisch beherrscht, zweifelsohne unter diese Kategorie gerechnet werden muß.

Als unmittelbare Konsequenz aus solchen Erwägungen und Tatsachen ergibt sich von selber die unumstößliche Behauptung, daß in demselben Grade, in welchem in unserm Jugendunterrichte die grammatische Bildung geringer wird, in demselben Grade auch die wissenschaftliche Befähigung und der wissenschaftliche Sinn in der Jugend schwindet, und daß ein ausgleichender Ersatz für dieses Manko nicht gefunden werden kann.

Es ist daher das Sturmlaufen gegen die Grammatik von oben und unten nur schwer verständlich. Gerade die schwierigere Lektüre in den obersten Klassen erfordert wegen des verwickelteren Periodenbaues und der ästhetischen Feinheiten notwendig auch ein tieferes Eindringen in die feineren grammatischen Verhältnisse, wie es nur gereifteren Schülern zum Verständnis gebracht werden kann, und gerade hier wird auf ein intensiveres Studium der Grammatik Verzicht geleistet, wo es die Lektüre am dringendsten bedarf. Es sollte doch nicht darauf ankommen, wieviel, sondern wie gelesen wird; hier sollte das Wort des jüngeren Plinius Beachtung finden: Ajunt, multum legendum esse, non multa! Unverdaute Lektüre nährt den Geist ebensowenig als unverdaute Speise den Körper; daher die Forderung: mehr Grammatik und weniger Lektüre, jedoch ohne ein grammatisches Zerpflücken derselben! —

Doch nicht nur in der obersten Klasse der höheren Lehranstalten ist eine pädagogische Sünde gegen die Grammatik zu verzeichnen, sondern ebenso auch in der untersten Klasse. Allerdings darf diese Sünde nicht der modernen Strömung allein angerechnet werden; denn es ist ein oft, aber immer noch vergebens beklagter Übelstand, daß dem Sextaner die grammatischen Verhältnisse seiner Muttersprache nicht im deutschen, sondern — im lateinischen Unterrichte klargelegt werden! Da der methodische Gang und die Verteilung des Stoffes im deutschen grammatischen Unterrichte sich doch wesentlich anders gestaltet als im Lateinischen, so kann hierin doch nur gelegentlich auf die deutsche Grammatik Rücksicht genommen werden, oder es würde andernfalls der

Fortschritt im Lateinischen durch stete Rücksichtnahme auf jene gehemmt werden: tertium non datur. Es verhält sich hiermit ähnlich wie mit dem sonderbaren Gemisch des „vereinigten Sprach-, Schreib-Leseunterrichts", wobei keine Disziplin zu ihrem Rechte kommt; — drei, wenn auch verwandte Gegenstände in einer Unterrichtsstunde!

Es mutet einen doch wunderbar an, wenn Miller, ein Vertreter der modernen Pädagogik, in seinem Buche: „Zur Methodik des deutschen Unterrichtes auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums" auf die Frage: „Welche Kenntnisse in der Grammatik der Muttersprache gewinnt der Schüler zugleich mit dem Studium der lateinischen Grammatik?" die Antwort gibt: „Beim Studium der lateinischen Grammatik lernen die Schüler zunächst die grammatischen Bezeichnungen auch für die deutsche. Ebenso sollen Belehrungen über die allgemeinen sprachlichen Kategorien, über die Wortarten, über konkrete und abstrakte Substantiva, über Deklination und Konjugation u. dgl. mehr bei der Behandlung der lateinischen Grammatik gegeben und durch vergleichende Gegenüberstellung der beiden Sprachen (in den Flexionsformen, den Geschlechtsregeln, der Konjugation usw.) klargemacht und durch zahlreiche Übungen befestigt werden. Auch soll der Unterricht in der Kasus- und Satzlehre unter Berücksichtigung und Vergleichung der sprachlichen Erscheinungen beider Sprachen erteilt werden, so daß man sich in den deutschen Lehrstunden wesentlich darauf beschränken kann, wiederholende übersichtliche Zusammenstellungen vorzunehmen (vgl. den Lehrplan des Casseler Gymnasiums S. 26)."

Um wieviel „fortgeschrittener" beurteilt diese immerhin sehr wichtige Frage doch Hiecke, ein feinsinniger Pädagoge der alten Zeit, dessen Ausführungen eine überzeugende Kritik des modernen Standpunktes sind, und die zugleich einen Beweis abgeben, daß es zuweilen die Geschichte liebt, auch einmal Rückschritte zu machen. In seiner immer noch beherzigenswerten Schrift: „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien" wirft er die Fragen auf, auf welche er zugleich auch die Antwort erteilt: „Wenn man sich mit Recht von der Erlernung des Lateinischen u. s. f. eine bedeutende Hilfe für die klare Einsicht in die Muttersprache verspricht, warum nicht auch umgekehrt? Warum sollen wir nicht, so wie praktisch die Kenntnis derselben vorausgeht, so auch theoretisch die Erkenntnis der wesentlichsten grammatischen Begriffe an den Erscheinungen der Muttersprache der weitern Ausdehnung dieser Erkenntnis an den fremden vorausgehen lassen? Und ist denn überhaupt ein anderer Gang nur möglich? .. Der Streit reduziert sich auf die Frage, ob die Orientierung in der grammatischen Theorie in ihrem Vorschreiten gebunden sein soll an den natürlich langsameren Gang bei der Betreibung der fremden Sprachen, oder vielmehr sich richten soll nach dem Stufengange der grammatischen Schwierigkeit in der deutschen öffentlichen und häuslichen Lektüre. Soll eine Belehrung über Periode und über die Mittel, durch welche eine solche zustande kommt, aufgespart bleiben, bis der Schüler über den Bereich einfacher Sätze im Lateinischen hinaus in das Gebiet periodischer Darstellung gelangt ist, was man gewöhnlich viel zu lange hinausschiebt, während er doch in der heimischen Sprache schon längst leicht periodische Schriften liest, und für klare Auffassung des Verhältnisses der einzelnen Nebensätze zum Hauptsatze (ob sie Absichts- oder Erfolg-

sätze u. s. f. sind) durch eine zweckmäßige grammatische Belehrung wesentlich gefördert, und zugleich für die künftige leichtere und raschere Orientierung in fremdsprachlichen Perioden vorbereitet werden könnte? Hierauf kann die Antwort wohl nicht zweifelhaft sein. Daß man durch den grammatischen Unterricht im Deutschen immer einen Vorsprung in der Entwicklung des sprachlichen Bewußtseins vor dem, was die lateinische Lektüre darbietet, gewinne, das liegt im Interesse des Lateinischen selbst, da sonst immer eine Unterbrechung des spezifischen lateinischen Unterrichts durch grammatische Erläuterungen nötig wird, die schon im Deutschen geläufig sein könnten, und wenn sie bereits geläufig geworden sind, in den lateinischen Lektionen Raum lassen für die Erlernung des eigentlich Fremden."

Es ist doch in der Tat ein „fremdsprachlicher Barbarismus", den Schülern die grammatischen Verhältnisse nicht an ihrer Muttersprache, sondern an einer ihnen fremden Sprache klarmachen zu wollen, die vielfach sich in beiden nicht decken und daher leicht Verwirrung anrichten. Jeder Lehrer, welcher den ersten fremdsprachlichen Unterricht, besonders aber den lateinischen, erteilt hat, wird unter Seufzen der Behauptung zustimmen, daß jenes immer noch beliebte Verfahren nicht nur eine Zeitverschwendung, sondern auch eine fortwährende Qual ebenso für Schüler wie für Lehrer ist. Eine Abhülfe in diesem völlig unpädagogischen Verfahren kann nur dadurch geschaffen werden, daß entweder der erste fremdsprachliche Unterricht später begonnen oder der deutsch-grammatische Unterricht von unten an bedeutend verstärkt wird; das letztere dürfte wohl ohne Zweifel vorzuziehen sein. Jedenfalls müßte die Schwere dieser pädagogischen „Sünde" den maßgebenden Faktoren Veranlassung sein, irgendwie hierin sobald als möglich Abhülfe zu schaffen. Insofern dieses aber bisher nicht geschehen ist, müssen wir diese Unterlassung auch als eine „Sünde unserer Zeit" bezeichnen.

13.

# Die Unmethode der deutschen Stilübungen.

Ist das Zentrum des Unterrichts überhaupt der Unterricht im Deutschen, so ist wiederum das Zentrum dieses Unterrichtszweiges der Aufsatz, wird doch der Schüler angeleitet, in ihm einen handgreiflichen, sichtbaren Beweis von seiner inneren, geistigen Gesamtdurchbildung zu geben. Nicht jedoch aber, als ob der Schüler eine summarische Rechenschaft in zentraler Verdichtung geben sollte über das Wesentlichste aus allen Gebieten seines Wissens, wenngleich der Aufsatz aus allen Gebieten des Unterrichts seinen Stoff entnehmen kann: sein Verhältnis zu ihnen ist in erster Linie nur formeller Natur, indem er auf eine klare, übersichtlich geordnete und sachgemäße Darstellung eines durch das Thema gegebenen und bestimmt abgegrenzten Stoffes abzielt, wobei der Stoff an und für sich im ganzen gleichgültig ist, wofern er nur sonst den allgemeinen pädagogischen Anforderungen entspricht. Unter dieser Beschränkung können daher sämtliche Unterrichtsdisziplinen den Stoff zu den Aufsatzübungen bieten, soweit sie geeignet sind, als passende Objekte für die verschiedenen Arten und Weisen der sprachlichen Darstellungsformen zu dienen. Da man diese unter dem Namen des „Stils" zusammenfaßt, so ist die Bildung dieses Stiles die wesentlichste Aufgabe des Aufsatzes.

So evident auch diese Schlußfolgerungen offenbar sind, so findet doch auf kaum einem anderen Gebiete des Jugendunterrichts ein so unmethodisches Verfahren, an welchem nur die Unmethode methodisch ist, statt, als bei der Auswahl und der Reihenfolge der Themata für die deutschen Aufsätze, obwohl doch gerade diese als die Blüte, als das Endziel alles Unterrichts angesehen werden müssen. Niemals ist der Lehrer ratloser, als wenn es gilt, den Schülern ein Thema zum deutschen Aufsatze zu geben; keine andere Disziplin weist eine solche Mannigfaltigkeit auf, als die endlich gefundenen Themata, die sich im günstigsten Falle auf irgend etwas Durchgenommenes beziehen, bei denen aber sonst ängstlich jede Gleichartigkeit vermieden wird, denn das Gegenteil würde ja von Gedankenarmut des betreffenden Lehrers zeugen! Ebenso treffend als drastisch wird dieses Verfahren von O. Vogel in einer „Zur Methodik des deutschen Aufsatzes" überschriebenen Abhandlung in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (XXVII, 12) geschildert. „Das erste Thema", heißt es hier, „lautet: Wohltätig ist des Feuers Macht. Bei der Rückgabe der Arbeiten macht der Lehrer aufmerksam auf die begangenen Fehler, auf wesentliche

Lücken in der Aufzählung, auf Mängel in der Anordnung des Stoffes, überhaupt auf das, was gegen die der Sache angemessene Darstellung verstößt. Jetzt weiß ich's, denkt der Schüler, wie ich das Ding anzufassen habe! Das nächste Mal soll es schon besser werden! Gespannt hält er seine Feder bereit für das zweite Thema: — Sollen dich die Dohlen nicht umschrein, mußt du nicht Knopf auf dem Kirchturm sein — tönt es von den Lippen des Lehrers. Statt der erwarteten Beschreibung erfolgt ein allgemeines Thema. Neue Anleitung wird erteilt, neue Fehler werden begangen, getadelt — und kaum ist dem Schüler eine Ahnung aufgegangen, wie er diese oder jene Art von Aufgaben zu behandeln habe, kaum hat sich in ihm der erste Ansatz zu bewußtem Können herausgebildet, so wird durch das nächste ganz heterogene Thema alles wieder beiseite geschoben: — Graf Eberhard der Rauschebart in den Uhlandschen Balladen. — Wie kann man die Umgebung von N. zu Ausflügen benutzen? — Meine häusliche Beschäftigung. — usw. Es ist doch ein konfuser Kopf! heißt es vom Schüler, während dieser Vorwurf an eine ganz andere Adresse zu richten wäre."

So schwer auch diese Vorwürfe sein mögen, so treffen sie doch das Übel an der Wurzel, und hier heißt es, unbarmherzig die Axt daranlegen, um endlich einmal den verdorrten Baum zu fällen, in dem schon zu lange der Unrat genistet. Mag sonst so manches Übel durch Herkommen oder anderweitige Umstände entschuldbar sein: — dies ist eine Sünde, welche dem Lehrer des Deutschen nimmermehr vergeben werden kann!

Wer mich nun jedoch der Schwarzmalerei beschuldigen sollte und glaubt, daß jene Beispiele nur ad hoc zusammengestellt und daher übertrieben seien, der nehme das erste Schulprogramm, welches ihm gerade zur Hand liegt, und lese die betreffenden Themata; er wird alsdann anderen Sinnes werden. Als Beweis diene die Angabe der laut Programm gestellten Themata für die deutschen Aufsätze in einer Anstalt, die hierin sicher nicht schlechter verfahren ist als die übrigen, — leider aber auch nicht besser: 1. Die Bedeutung der Kraniche in Schillers Gedicht „Die Kraniche des Ibykus". 2. Jugurtha als Jüngling. 3. Welche Gründe bewogen Hagen zur Ermordung Siegfrieds? 4. Weshalb ist Odysseus' erste Rede an Polyphem meisterhaft zu nennen? 5. Ist Dorothea ein Mannweib? 6. Goethes Familie. 7. Warum ist alle Welt dem Grafen Egmont so hold? 8. Mit welchem Rechte nennt Livius den zweiten punischen Krieg einen bellum maxime omnium memorabile?

Wie unfruchtbar eine solche buntscheckige Abwechselung in allen möglichen Arten der Stilübungen sein muß, liegt auf der Hand; ist doch dem Schüler ein Fortschreiten durch Vermeidung der erkannten Fehler unmöglich gemacht, da bei jedem neuen Thema wieder Fehler ganz anderer Art im Hintergrunde lauern. In welchem anderen Fache würde sich ein Lehrer ein derartiges Pêle-mêle erlauben! Es wäre doch kaum anders, als ob man beispielsweise in der deutschen Grammatik etwa mit dem Possessivpronomen beginnen und dann die Deklination, die Präpositionen mit dem Genitiv, die Periode, das Verbum usw. lehren wollte, denn auch die Stilübungen bauen sich organisch aufeinander auf, deren Folge teils in dem Wesen

des Stiles, teils in der Art und Weise der geistigen Entwicklung des Schülers begründet ist.

Wenn es auch hier nicht der Ort ist, eine Methodik des Stiles aufzustellen, sondern nur auf ihre Notwendigkeit aufs nachdrücklichste hinzuweisen, so möge doch eine kurze Skizzierung derselben insoweit angedeutet werden, als sie durch die geistige Entwicklung des Kindes bedingt wird.

Wie schon das Kind in der Wiege seine Aufmerksamkeit mehr den sich bewegenden Dingen als den ruhenden zuwendet, ebenso verfolgt auch später der Schüler mit ungleich lebhafterem Interesse zunächst das Nacheinander der Dinge als ihr Nebeneinander. Daher bilden die ersten Stilübungen am naturgemäßesten Erzählungen der verschiedensten Art, wie Fabeln, Parabeln, Märchen, Sagen oder Darstellungen aus der Geschichte, auch wohl Wiedergabe eigener Erlebnisse. Ist dagegen der Verstand mehr herangereift, so gewinnt der Schüler auch mehr Interesse an dem ruhenden Nebeneinander der Dinge, welches sich an der Untersuchung gewisser Objekte, an der Freude an schönen Gegenden und Gebäuden, an dem gesetzmäßigen Walten der Natur, sowie auch an dem Anlegen von speziellen Sammlungen erkennbar macht. Deshalb schließen sich an die Erzählungen nunmehr die Beschreibungen an. Die nähere und weitere Umgebung des Schülers, die Geographie, die vielverzweigten Naturwissenschaften bieten eine reichliche Fülle für die Bearbeitungen auf dieser Stufe. Während aber bisher nur die äußeren Erfahrungen in den Kreis der Bearbeitungen gezogen wurden, so haben sich indessen jetzt auch schon mannigfache innere Erfahrungen anzusammeln begonnen, welche von verschiedenen Seiten zum Bewußtsein zu bringen, die Aufgabe der dritten und höchsten Stufe ist. Zu diesem Zwecke dienen Reflexionen über Sprichwörter und Sinnsprüche, Vergleiche und Gegensätze, Beurteilungen und Schlußfolgerungen, Charakterschilderungen, Lebenserfahrungen u. a.

An die Art und Weise aller dieser Darstellungsformen stellt nun der Stil zweierlei Anforderungen: zunächst die logische Richtigkeit in dem Aufbau der Gedanken, sowie die Schönheit in der Ausdrucksweise. Insbesondere fordert er die Richtigkeit der Einteilung des behandelten Stoffes, die Hervorhebung der Hauptteile, die sachgemäße Verknüpfung und Folgerung der einzelnen Gedanken auseinander. Zu diesen Erfordernissen des sog. niederen Stils bildet die Kenntnis der grammatischen Verhältnisse und die Orthographie die notwendige Voraussetzung. Der höhere Stil dagegen besteht in der formvollendeten, künstlerischen Ausdrucksweise, in dem Schwung der Diktion, in der geeigneten Anwendung der Figuren und Tropen.*)

Es ist nun um so leichter, alle diese Arten des Stils auf die verschiedenen Stufen der Schule zu verteilen, als sie auf der psychologischen Entwicklung des Schülers beruhen. Selbstverständlich wird die Auswahl nach der Qualität

*) Ausführlicheres s. in meiner „Systematischen Enzyklopädie der Pädagogik", Eisenach bei J. Bacmeister, jetzt: Wiesbaden bei E. Behrend, und in meiner „Methodik des gesamten deutschen Unterrichts", Gütersloh bei C. Bertelsmann.

der Schule getroffen werden müssen, wodurch jedoch weder das aufgestellte Prinzip noch die angedeutete Methode im wesentlichen alteriert wird. Eine zweckmäßige Auswahl, welche jeder Stufe und jeder Klasse ein fest abgegrenztes Pensum zuweist, verhütet vor allem jene unmethodische, kaleidoskopartige Folge der Aufsatzthemata, und zwingt den Lehrer zum planmäßigen Durcharbeiten und methodischen Fortschreiten. So würden, um durch ein Beispiel die methodische und die unmethodische Auswahl der Themata zu illustrieren, die Schüler an ein scharfes Erfassen der äußeren Vorgänge im öffentlichen Leben etwa durch die sich ablösenden Bearbeitungen folgender Themata gewöhnt werden: „Beobachtungen eines Torschreibers am Sonnabend Vormittag", „Das Leben und Treiben auf dem Jahrmarkte", „Meine Erlebnisse auf einer Eisenbahnfahrt", „Der Gottesdienst", „Eine Feuersbrunst". Folgen dagegen den „Beobachtungen . . ." der Reihe nach etwa „Charakteristik Friedrichs des Großen", „Der Nutzen des Eisens", „Ist einmal keinmal?" so wird der Schüler in keiner Stilart heimisch, mithin ist der Unterricht verfehlt.

Es ist unerfindlich, daß die Methodik des Unterrichts nicht nur in der Volksschule, sondern ebenso auch in den höheren Schulen in allen Disziplinen seit mindestens einem Dezennium einen merklichen Aufschwung genommen hat, während in der Unmethodik des deutschen Stils immer weiter gesündigt wird nach der Väter Weise, ohne daß von irgend einer Seite daran Anstoß genommen würde. Wenn irgendwo, so ist gewiß hier der Mahnruf gerechtfertigt: **Videant consules!**

---

## 14.

# Die Übersetzungsnot.

Eine Errungenschaft der modernen Pädagogik ist die Bevorzugung der fremdsprachlichen Lektüre auf Kosten einer intensiveren grammatischen Bildung. Der tiefere Grund dieser Forderung liegt in dem Mißkredit, in welchen die formale Ausbildung des Geistes geraten ist gegenüber einer materialen, auf das Praktische und handgreiflich Nützliche gerichteten Bildung.

Mag man nun auch über die Berechtigung dieser Bestrebung denken, wie man will, so muß doch, zumal wenn man dieselbe anerkennt, um so tiefer das bei derselben angewandte Verfahren als ein unpädagogisches, weil unmethodisches empfunden werden. Es ist ja freilich eine in der Geschichte der Pädagogik stets zu beobachtende Erscheinung, daß die Methode einer Disziplin sich nur langsam entwickelt und sich anderweitigen Kulturanschauungen und Kulturfortschritten mehr oder weniger anschmiegt; daß jedoch eine Disziplin sich einer Methodisierung überhaupt entzieht oder sich gegen beachtungswerte Ansätze hierzu in dem Maße spröde und ablehnend verhält, wie es bei der fremdsprachlichen Lektüre immer noch geschieht, findet nur selten statt. Aus diesem Grunde bietet auch diese Lektüre weder den formalen noch den materialen Gewinn, der aus ihr für die Bildung der Jugend erwachsen könnte, wenn eine methodische Schulung diesen Unterricht unterstützte. Es dürfte aber niemand mit Recht behaupten, daß das Verfahren, welches hierbei fast durchgehends angewandt wird, als ein methodisches gelten könne. Allerdings trifft hierin weniger den einzelnen Lehrer die Schuld, als vielmehr die ganze pädagogische Zeitrichtung, welche weder Interesse noch Zeit hat für die formale Schulung des Geistes, obwohl gerade in diesem Falle eine solche von größtem praktischen Nutzen wäre. Daher die Not für Schüler und Lehrer bei der Übersetzung der Lektüre ins Deutsche, daher der geringe Erfolg und die vielfache Zeitverschwendung, welche sich mit verhältnismäßig leichter Mühe durch die Vermeidung des gerügten Fehlers heben ließen. Auf diese „pädagogische Sünde" einmal wieder aufmerksam gemacht zu haben, dürfte deshalb schon immer einigen Anspruch auf Beachtung verdienen.

Nach dem allgemein üblichen Verfahren liest der Schüler zunächst abschnittsweise oft mit recht mangelhafter Betonung ein Stück aus der betr. Lektüre vor und übersetzt die gelesene Stelle präpariert oder unpräpariert mit Hilfe des Lehrers oder der unter den Text gesetzten Anmerkungen ins Deutsche.

Ein solches Verfahren scheint nun einfach und natürlich zu sein. Und in der Tat, einfach genug ist es, wenn nicht zu einfach, und ebenso ist es allerdings natürlich, wenn dieses den Gegensatz von einer Unterrichts k u n st bedeutet. Da jedoch ein Unterricht, welcher der pädagogischen Kunst entbehrt, überhaupt kein pädagogischer Unterricht ist, so ist der geschilderte Gang des Übersetzens wohl ein natürlicher, doch natürlich kein pädagogischer und methodischer.

Wir wollen hierbei ganz absehen von einer sinngemäßen Betonung, obwohl schon daran gesehen werden kann, ob und inwieweit der Sinn des Gelesenen verstanden worden ist. Es darf aber doch weder pädagogisch noch methodisch genannt werden, wenn die Übersetzung jedesmal, wie es gerade der Zufall fügt, nur flüchtig und so nebenbei verbessert wird, ohne daß der Schüler sich des Grundes dieser Verbesserung bewußt wird. Daher bedarf es stets wiederum einer Korrektur, wenn derselbe oder ein ähnlicher Fall vorkommt, dessen Gleichheit oder Ähnlichkeit zu erkennen, der Schüler niemals angeleitet worden ist. Trifft er aber wirklich einmal das Richtige, so beruht dies nur auf Zufall oder auf einem instinktmäßigen, unsicheren Gefühl, was jedoch keinen Wert hat, da das Bewußtsein von der Leistung und deren Begründung fehlt. So ist der eigentliche Zweck der Lektüre, der, abgesehen von dem Inhalte, doch wesentlich in der bewußten und klaren Erkenntnis der sprachlichen Verschiedenheit der Idiome und in der Verschiedenheit der Auffassungen und der sprachlichen Wiedergabe des Aufgefaßten besteht, völlig verfehlt. Auf diese Weise würde eine fertig dargebotene Übersetzung dieselben Dienste leisten und die ganze fremdsprachliche Lektüre eine unverantwortliche Zeitverschwendung sein. Eine noch schlimmere Wirkung üben aber die fortlaufenden Anmerkungen unter dem Texte aus, die nichts weiter als eine sog. „Eselsbrücke" sind, und welche als stumme augenblickliche Wegweiser noch bedeutend hinter der vox viva des Lehrers zurückstehen.

Aus diesem offenbaren Mißstande ergeben sich mit Notwendigkeit die fortwährenden Latinismen, Gräzismen oder Gallizismen, die ewig wiederkehrend so oft die Geduld des Lehrers erschöpfen, da sie Mühe und Arbeit zu einer Sisyphusarbeit machen, ohne Aussicht auf Besserung. Soll aber eine solche eintreten, so muß endlich einmal in dieser Unmethode ein durchgreifender Wandel geschaffen werden, und dieses kann nur dadurch geschehen, daß v o n A n f a n g d e r L e k t ü r e a n d a s Ü b e r s e t z e n m e t h o d i s c h g e t r i e b e n w i r d, indem der Unterschied der betreffenden beiden Sprachidiome dem Schüler s y s t e m a t i s c h z u m B e w u ß t s e i n g e b r a c h t w i r d.

Als propädeutischer V o r k u r s u s ist bereits bei dem ersten Auftreten ganzer Sätze im grammatischen Unterrichte auf den Unterschied der Übersetzung in den beiden Sprachen aufmerksam zu machen, sowie auf die Begründung dieses Unterschiedes, wobei allerdings besonders eine grammatische relative Sicherheit in der eigenen, auf der Unterstufe so oft vernachlässigten Muttersprache die erste Vorbedingung ist. Der e i g e n t l i c h e U n t e r r i c h t in einer solchen „syntaxis ornata" muß aber zugleich mit der ersten zusammenhängenden Lektüre beginnen, sei es bei der Lektüre des Nepos, des Charles XII. oder des Xenophon. Allerdings kann hier nur mit

dem durchaus Notwendigen begonnen werden, an welches sich aber im Fortschreiten des Unterrichts kristallisch die feineren Unterscheidungen ansetzen. Bei einem solchen systematischen Verfahren ist jedoch nicht, wie es in den oberen Klassen geschieht, die fremde Sprache, sondern die Muttersprache zur Grundlage zu machen, wodurch ein leichteres Erfassen, eine klarere Übersicht und ein eingehenderes Verständnis erzielt wird als im umgekehrten Falle.

Nur so ist es möglich, daß der Schüler die zerstreut und zufällig vorkommenden Einzelerscheinungen zu einer festen Regel zusammenzufassen gelernt hat und der durch die Anmerkungen oder durch die fortwährenden Verbesserungen des Lehrers gebotenen Krücken nicht bedarf, sondern nunmehr selber gehen gelernt hat; nur so vermag der Schüler in bewußter Selbsttätigkeit die Gedanken und Absichten des Schriftstellers in adäquater Weise zu erfassen, und die Eigentümlichkeiten und Schönheiten der Darstellung nachzuempfinden, die ihm sonst nicht zum Bewußtsein kommen können.

Bei der unausgesetzten Unsicherheit, welche die Schüler beim Übersetzen auf Schritt und Tritt verfolgt, und bei dem fortwährenden Korrigieren des Lehrers ist es doch nicht zu verwundern, wenn sowohl der eigentliche Genuß der Lektüre dem Schüler verloren geht, als auch das Fortschreiten in derselben nur ein langsames ist; beide Übelstände würden aber durch ein zweckmäßiges methodisches Verfahren in der angegebenen Weise gehoben werden.

Es ist zu verwundern, daß die Einsicht in die Notwendigkeit eines endlichen Brechens mit der modernen sog. Methode sich bisher nur sporadisch Bahn gebrochen. Schon seit einigen Dezennien haben wohl manche einsichtsvolle Pädagogen hierauf gedrungen, doch ohne einen nachhaltigen Erfolg zu erzielen. Dennoch darf uns dieses nicht abhalten, immer von neuem wieder darauf zu verweisen, bis die Überzeugungskraft der Gründe einer rationellen Pädagogik zum Siege verholfen hat.

Zum Schlusse mögen noch zwei bewährte Vorkämpfer dieser Richtung die Wucht der angeführten Gründe durch ihre Ausführungen erhöhen.

So wendet sich zunächst Rothfuchs in seiner „Elementarstilistik im lateinischen Unterricht" in scharfer Weise gegen einen gelegentlichen Unterricht in der Kunst des Übersetzens, hier freilich aus dem Deutschen ins Lateinische, trifft jedoch vice versa den eigentlichen Kern der Sache in demselben Grade. Er wirft mit Recht die von ihm selber zugleich beantwortete Frage auf, ob der Schüler, welcher in der regelmäßigen Syntax sicher ist, alles Nötige weiß, um die Übungsbeispiele übersetzen zu können. „Keineswegs. Was fehlt ihm noch? Man sehe nur unter den Text der Übungsbücher, da wird man noch hunderterlei Anweisungen finden, die der Schüler anderswoher nicht lernt, die aber doch so wichtig sind, daß ohne ihre Beachtung die Übersetzung unlateinisch ausfallen würde ... Die Anmerkungen der Übungsbücher und die gelegentlichen Hinweisungen des Lehrers bezieht der Schüler aber nur auf den einzelnen Fall und nimmt, selbst wenn dieser häufiger wiederkehrt, die allgemeine Bedeutung des Sprachgebrauchs nicht in sein Bewußt-

sein auf. Er hofft und rechnet darauf, daß, wo derselbe aufs neue zu beachten sei, er auf die nämliche Weise auch wieder daran erinnert werde. Und Übungsbuch wie Lehrer tun dies ja auch in liberalster Gutmütigkeit. Dies ist die Krankheit der gewöhnlichen Methode ... Somit gewöhnt der Schüler sich daran, seine Verfehlung als unbedeutend anzusehen, und lernt die darauf bezügliche Bemerkung des Lehrers bald ruhig anhören und überhören ... Ganz anders liegen die Sachen in der regulären Syntax. Hier erfolgt von vornherein eine klare Regelfassung und energische Einübung. Hier wird dem Schüler das Richtige zur Gewohnheit, weil er es nicht bloß ein- oder einigemal gelegentlich hört, sondern systematisch (als Sprachgesetz) übt; hier bekommt er eine Scheu vor dem Unrichtigen, weil es ihm als starker Fehler zum Bewußtsein gebracht wird."

Und endlich dringt Münch in seinem Werke „Zur Förderung des französischen Unterrichts insbesondere auf Realgymnasien" aufs nachdrücklichste nicht nur auf eine grammatisch korrekte, sondern in jeder Beziehung gut deutsche Übersetzung. „In sehr vielen Fällen ergibt eine ganz wörtliche oder gar eine mechanische Übersetzung des französischen Textes ein Deutsch, welches eben auch deutsch ist, welches den Gedanken ausdrückt, welches vor den Ohren passieren kann und vor den Ohren der noch keine großen Kenner enthaltenden Schülerklasse anstandslos passiert, auch selbst dem Lehrer infolge der Gewöhnung an das Mittelmäßige genügend scheinen kann, wenn er nicht gegen seine Zöglinge und sich selbst unerbittlich ist. Daß der so entbehrlich scheinende Schritt von dem Auchdeutsch, dem Notdeutsch, dem nicht inkorrekten Deutsch bis zu dem wirklich guten, natürlichen, genuinen Deutsch gemacht werde, darauf kommt viel an. Auf nicht wenigen, mehr elementaren Punkten kann dazu denn doch schon früh erzogen werden, die mittleren Klassen sind es, wo es ernstlich beginnen muß; dann wird weiter oben auch in den feineren, weniger greifbaren Punkten das Suchen des besten, des wahren Deutsch Bedürfnis und Gewohnheit sein, und für immer weitere Vervollkommnung ist der Weg gebahnt ... "

„Nicht, daß der Lektüre eine größere Bedeutung zudekretiert werde, kann uns helfen, sondern daß sie durch Wahl und Behandlung die volle Bedeutung erhalte, die sie gewinnen kann."

15.

# Die Zweiteilung der „Pädagogik".*)

Nach der seit alters her überkommenen Anschauung ist es immer noch Sitte, oder besser gesagt Unsitte, das gesamte Gebiet der Pädagogik in „Zucht" und in „Unterricht" einzuteilen, bei welcher Zweiteilung jedoch ein ganzes, großes Gebiet der Erziehung gänzlich unberücksichtigt bleibt. Nur gelegentlich geht dieser wichtige Erziehungsfaktor bei den beiden anderen zu Tische und nährt sich dort nur kümmerlich von den dürftigen Brosamen, die ihm hier und da einmal zugeworfen werden.

Wird durch die Zucht der Wille, durch den Unterricht der Verstand ausgebildet, so bedarf es als drittes, nicht minder wichtiges noch der Läuterung des Gefühls, um aus dem unmündigen Menschenkinde einen in sich harmonisch vollendeten Menschen herauszubilden. Neben dem Guten und dem Wahren hat in der bisherigen Pädagogik das Schöne, neben der Ausbildung des Willens und des Verstandes diejenige des Gefühls und der Phantasie keine selbständige Stätte gefunden, und doch durchbricht das ungeläuterte Gefühl und die ungezügelte Phantasie oft die Schranken auch des festesten Willens, und ohne Phantasie wird oft genug alle Schärfe des Verstandes schartig. Ebenso drastisch als treffend weist auch Goethe auf ihren fundamentalen Einfluß in der Sphäre der menschlichen Psyche hin in den Worten: „Was hilft es, die Sinnlichkeit zu zähmen, den Verstand zu bilden, der Vernunft ihre Herrschaft zu sichern: die Einbildungskraft lauert als der mächtigste Feind; sie hat von Natur einen unwiderstehlichen Trieb zum Absurden, der selbst im gebildeten Menschen mächtig wirkt, und gegen alle Kultur die angestammte Roheit fratzenliebender Wilden mitten in der anständigen Welt wieder zum Vorschein bringt." Der Wille sowohl als auch der Verstand hat demnach seine letzten Wurzeln in dem Gefühl, wie beide auch andererseits in einem in sich befriedigten, mit Gott und der Welt in harmonischem Einklange stehenden Gefühle ihren Endzweck haben.

Gerade darum aber bedarf die Empfindungssphäre in ihrer allgemein menschlichen Anlage der pädagogischen Schulung nicht minder, ja noch notwendiger fast, als die der beiden anderen Sphären. Diese Notwendigkeit einer planmäßigen Einwirkung auf die in der tiefsten Tiefe des inneren Seelen-

---

*) Auch auf diesen fundamentalen pädagogischen Fehler habe ich bereits in meiner „Systematischen Enzyklopädie der Pädagogik" § 41 ff. ausführlich hingewiesen.

lebens stets brodelnde Empfindung hebt Bruno Meyer („Aus der ästhetischen Pädagogik", S. 17 f.) in überzeugender Weise hervor, wenn er behauptet: „Es handelt sich nicht bloß darum, daß die Empfindung dem Wollen und Erkennen auf der höchsten Stufe der Bildung das Gleichgewicht halte und nicht auf Kosten der Harmonie des Ganzen gegen sie zurückstehe; nein, die Empfindungssphäre muß dazu gebracht werden, daß sie sich nicht mutwillig überhebt, nicht absichtlich die Harmonie des Ganzen stört, sie muß an sich zur moralischen Freiheit gewissermaßen herangebildet werden, kraft deren sie ihrer Macht und des Bewußtseins von derselben unbeschadet sich willig dem Ganzen als dienendes und organisches Glied einfügt und unterordnet, wie der gute Herrscher auch im Absolutismus seine Ehre darin sucht und findet, der erste und nützlichste Diener seines Staates zu sein, nicht aber das künstliche Getriebe in rohem Eingriffe die Befugnis und die Macht seiner Willkür fühlen zu lassen."

Diese Trias der menschlichen Seele vermag wohl das abstrakte Denken gegeneinander zu verselbständigen, — in der realen Wirklichkeit jedoch ist sie in jedem Akte ihrer Betätigung unauflöslich miteinander aufs engste verknüpft, woraus sich unmittelbar und evident ergibt, daß alle erziehende Tätigkeit, welche *einen* dieser drei Grundfaktoren der Seele unberücksichtigt läßt oder nicht zur vollen Entfaltung herausgestaltet, nur eine *unvollkommene* ist, und daß die „Zucht" und der „Unterricht" als *dritten vollwertigen und durchaus ebenbürtigen Mitfaktor* notwendig noch die ästhetische „*Bildung*" bedingen. Nur die sich nach diesen *drei* Richtungen hin erstreckende Erziehungstätigkeit bildet das adäquate Objekt der Pädagogik ihrem vollen, wahren Begriffe nach.

Während nun das Objekt des Wollens das Gute, das Objekt des Denkens das Wahre ist, so findet das Gefühl nur in dem Schönen sein höchstes Sein und daher nur hierin seine volle Befriedigung. Mag auch eine Erklärung desselben überaus schwierig und deshalb schwankend sein, so entspricht es wohl am nächsten dem *Wesen des Schönen*, wenn es in die Übereinstimmung der Idee und seiner sinnlichen Erscheinung gesetzt wird. Wir empfinden es daher überall da, wo in der sinnlichen Anschauung uns ein konkretes Gebilde als Symbol irgend einer Idee erscheint, wie es umgekehrt die Aufgabe und das Wesen der Kunst ist, eine Idee unter einer entsprechenden symbolischen Hülle zu versinnbildlichen. Hat die Pädagogik aber die Aufgabe, neben dem Guten und Wahren als völlig gleichberechtigten Faktor das Gefühl für das Schöne empfänglich zu machen, so ist demnach die Kunst das eigentliche und eigenste Bildungsmittel, durch das sie jenes Ziel zu erreichen vermag; und insoweit die Erziehung durch die Kunst die Lust am Schönen zu wecken versucht, tritt sie der Zucht und dem Unterrichte als ergänzende, doch selbständige Tätigkeit, die am bezeichnendsten „Bildung" genannt wird, vollwertig an die Seite. Denn während die Zucht den sinnlichen Menschen dem idealen Menschen unterwirft, der Unterricht aber die sinnliche Erkenntnis auf ihren idealen Gehalt zurückführt, so will die Bildung den idealen Menschen und mit ihm seine ganze ideale Welt in möglichster Vollkommenheit zur sinnlichen Erscheinung bringen; sie will die Harmonie herstellen zwischen den sinnlichen und

geistigen Kräften des Menschen und beide im innigen Bündnis zu einer unauflöslichen Einheit verknüpfen.

Allerdings kann und darf die bildende Erziehungstätigkeit nicht darauf ausgehen, jedwedes Menschenkind zu einem Künstler heranzubilden: das vermag sie ebensowenig, wie der Unterricht aus jedem Kinde einen Gelehrten, oder die Zucht einen Heiligen schafft. Mag immerhin die Erziehung in dem zu einem Heiligen, Weisen und vollendeten Künstler gleicherweise ausgebildeten Menschen ihr Ideal erblicken, das sie nach Möglichkeit zu verwirklichen strebt, — dessen muß sie sich jedoch stets bewußt bleiben, daß es ihre Aufgabe ist, nur im allgemeinen den Grund zu legen, von welchem aus sodann die Selbsterziehung und die Fachbildung jenes höhere Ziel weiter zu verfolgen imstande ist. Ihr in diesem Sinne beschränktes Ziel kann nur darin bestehen, die sinnliche Erscheinung des heranwachsenden Menschen nach Möglichkeit in Einklang mit dem inneren, idealen Gehalte desselben zu bringen, und durch die Verklärung und Vergeistigung der gesamten Erscheinungswelt das Gefühl für die höchsten Ideale der Menschheit zu erwärmen.

Das Mittel zur Erreichung dieses Zieles ist eben die Kunst in der allgemeineren Bedeutung dieses Wortes, und nur in dieser allgemeineren Bedeutung darf die Bildung den jungen Menschen zum Künstler heranbilden wollen.

Nicht sucht daher die bildende oder ästhetische Erziehung ihren Zögling zu einem Dichter umzuschaffen, wohl ihn aber zu befähigen, seine Gedanken ansprechend, ja bis zu einem gewissen Grade künstlerisch zu gestalten; auch nicht zum Musiker, wohl ihn aber anleiten, alles, was seine Brust durchzieht, in entsprechenden Weisen und Tönen zum Ausdruck zu bringen; nicht zum Maler, wohl ihn aber das Schöne in sichtbar schönen Formen in seiner Umgebung empfinden und auch an seinem eigenen Körper darstellen zu lehren. Indessen ist diese produktive Seite der ästhetischen Erziehung der Schwierigkeit wegen nur eine sehr beschränkte, meist reproduktive; dennoch aber bietet sie das wesentlichste Mittel zur Erreichung des Endzweckes, nämlich der Erweckung der Lust am Schönen. Da diese Lust eine angeborene ist, so vermag auch die Bildung dieselbe in jedermann zu erwecken und zu veredeln, so daß sie in der Tat als ein allgemeines Erziehungsmittel angesehen werden muß. Das intuitive, unmittelbare Schauen und Empfinden der höchsten Idee durch die sinnliche Hülle hindurch ist aber das letzte und höchste Ergebnis der bildenden, ästhetischen Erziehung, die in Verbindung mit der Zucht und dem Unterrichte die harmonische Ausbildung des wesentlich Menschlichen in dem Menschen vollzieht, welches in dem Guten, Wahren und auch im Schönen seine letzten, tiefsten Wurzeln hat. Allerdings kann es erst der sich an die Erziehung anschließenden ästhetischen Selbsterziehung gelingen, den Menschen in seinem ganzen sinnlichen Sein entsprechend seinem inneren Wesen zu einem harmonischen, freien Kunstwerke zu formen.

---

16.

# Die Ästhetik in den technischen Fächern.

Wenngleich die Pädagogik bisher die ästhetische Erziehungstätigkeit oder die „Bildung" nicht gerade unberücksichtigt ließ, so konnte ihr Erfolg doch nur sporadisch und lückenhaft sein, da sie bei dem Mangel an einem ureigenen, selbständigen Prinzipe auch einer konsequenten, planmäßigen Methode entbehren mußte, die ihre Quelle und Direktive in jenem vermißten Prinzipe enthält. Nur dadurch aber, daß die Bildung imstande ist, absichtlich und somit systematisch nach ihren Zwecken geordnet ihre Wirkungen auszuüben, eignet sie sich zu einem Erziehungsmittel, denn die Erziehung ist eine planmäßige Tätigkeit. Eine dem bloßen Zufall unterworfene Wirksamkeit wird ebensowohl in der Auswahl und Anwendung ihrer Mittel beschränkt und bietet nicht die geringste Garantie ihres Erfolges, als sie auch andererseits jeder theoretischen und wissenschaftlichen Betrachtung unzugänglich ist, die im letzten Grunde überall auf die Erkenntnis des Gesetzmäßigen abzweckt. Wo aber der Zufall herrscht, da gibt es keine Gesetze.

Es liegt in der Natur der Sache, daß das Prinzip eines Gebietes eng mit dem Zwecke verwachsen ist und zugleich auch die methodische Behandlung desselben bedingt, so daß ein Wechsel im zweckbestimmenden Prinzip auch einen Wechsel oder eine Modifizierung der Methode notwendig nach sich zieht. Wird nun fortan die ästhetische Erziehung als „Bildung" der Zucht und dem Unterricht als ein gleichwertiger dritter Erziehungsfaktor an die Seite gesetzt, so muß ihm alles dasjenige als seine nur ihm eigentümliche Domäne zuerkannt werden, was geeignet ist, das Interesse und das Gefühl für das Schöne zu erwecken und das unmittelbare Empfinden desselben in möglichster Intensität zu vermitteln.

Bildet aber dieser Faktor ein neues, bisher nicht als ein anerkannt selbständiges Moment im Begriff der Erziehung, so wird sich nunmehr auch das Ziel und die Methode der ihm zugewiesenen Gebiete mehr oder weniger anders gestalten, da sich eins aus dem anderen als notwendige Folge ergibt.

Es sollte hiernach wohl ohne weiteres als selbstverständlich angesehen werden, daß die sogenannten „technischen" Fächer in erster Linie diese eigenste Domäne der Bildung ausmachten, weist sie doch als solche schon ihr Name *τέχνη*, die „Kunst", der ästhetischen Erziehung zu, und doch werden gerade diese vielfach Zwecken dienstbar gemacht, welche mit der Kunst nichts gemein haben, mögen sie an und für sich auch noch so löblich sein.

Es ist nun offenbar, daß eine solche Verschiebung und Verkennung der Zwecke, welche jene Fächer in der Erziehung der Jugend zu leisten berufen sind, ihren eigentlichen Wert überaus beeinträchtigt, wenn nicht völlig aufhebt, und daß es daher von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit ist, auf derartige Entgleisungen in falsche Bahnen aufmerksam zu machen und so die technischen Fächer als die angestammte „Provinz" der ästhetischen Erziehung ihrer eigentlichen, hehren Aufgabe wieder zuzuführen.

Eine Verkennung oder zum mindesten ein zu geringes Hervortreten des ästhetischen Prinzipes tritt am wenigsten in der Pflege des Gesanges hervor, schon mehr dagegen beim Zeichnen, während dasselbe beim Turnen in bedenklicher Weise zum Schaden einer harmonischen Geistesbildung zurücktritt. —

Durchleuchtet in der Kunst überhaupt die Idee des Schönen ihr bald lockerer bald fester gewebtes, sinnlich wahrnehmbares Gewand, so offenbart sie sich in der Musik in Tönen, und zwar soweit diese für die Schule in Betracht kommen, „auf den Flügeln des Gesanges." Kein anderes Bildungsmittel nimmt die Sinne und das Gemüt des Kindes schon im zartesten Alter so ganz gefangen und redet mit ihm eine so verständliche Sprache, auch wenn es noch nicht einmal imstande ist, die einfachsten Begriffe sprachlich aufzufassen und wiederzugeben, als gerade die Musik. Eben darauf beruht die frühzeitige Wirkung derselben auf das noch unentwickelte Geistesleben des Kindes, daß sie nicht erst durch einen logischen Denkprozeß vermittelt zu werden braucht, sondern daß die Phantasie in den Tönen unmittelbar den bestimmten Ausdruck irgend eines musikalischen Gedankens empfindet. Und eben deshalb ist das Kind für den musikalischen Genuß empfänglich, bevor es auch nur den Sinn des ersten Wortes erfaßt hat: die Sprache der Töne entlockt unmittelbares Wohlgefallen, die Sprache des Wortes erreicht erst durch die Reflexion das Gefühl. Aus diesem Grunde ist die Musik in fast noch höherem Maße als die Poesie geeignet, als allgemeinstes Bildungsmittel zu dienen, und sie besitzt darin zugleich eine ganz spezifische Wirkung, die durch nichts anderes ersetzt werden kann. Eine solche eigenartige erzieherische Wirkung der Musik erkennt auch der Altmeister der Gesangespädagogik F. W. Sering in seinem „Elementar-Gesangunterricht" an, wenn er sagt: „Unter allen Künsten ist die Tonkunst die populärste, und unter den verschiedenen Äußerungen derselben muß der Gesang als die am meisten verbreitete und geübte bezeichnet werden … An die Stelle des Gesanges andere Mittel der Einwirkung auf das Menschenherz zu setzen, würde eine Verzichtleistung auf die durch den Gesang zu erzielenden Resultate in sich schließen; denn die Sprache, welche die Musik redet, wird sonst nicht gesprochen, und was diese Sprache mitzuteilen vermag, kann anderweitig nicht zu so unmittelbarer Überlieferung gelangen. Das liegt eben im Tone und am Ton, dem Träger des Seelenlebens dessen, der ihn gesungen. Er nimmt seinen Weg wieder direkt zum Herzen, ohne jede Vermittlung, und übt seinen Einfluß auch dann, wenn der Singende und Hörende sich dieses Einflusses nicht bewußt ist. Findet der Ton bei seiner nicht abzuweisenden Aufnahme auch Verständnis für seinen Inhalt, so wird seine Einwirkung gesteigert; fehlt ersteres, so wird letztere dadurch nicht gänzlich aufgehoben."

So ist der eigentliche Zweck des Gesanges auch in der Schule nur ein ästhetischer, und jeder sonstige Zweck, der ihm außerdem noch vindiziert wird, kann nur ein sekundärer sein, wenn er an und für sich auch noch so erhaben ist. Daher wird die Aufgabe der Gesangespflege in der Schule nimmermehr schon dadurch erfüllt, daß sie die gesangliche Verbrämung für patriotische, kirchliche und lokale Akte, für Schulfeste oder Ausflüge liefert, noch weniger aber dadurch, daß sie „eine gesunde Übung für die Atemwerkzeuge und die Muskeln (!) bildet", — ihre Bedeutung als erziehlicher Faktor liegt auf einem ganz anderen Gebiete, wenngleich sie sich sehr wohl auch hierin betätigen kann und selbst betätigen muß. In der Verkennung des eigentlichen, ästhetischen Zweckes liegt aber so vielfach die Vernachlässigung der methodischen Behandlung. Soll aber die sinnliche Erscheinung, oder hier der Gesang, ein wirkliches Symbol der musikalischen Idee sein, so muß das melodische, harmonische und rhythmische Element des Gesanges den alleinigen Bestimmungsgrund der Methode abgeben, denn sie bilden diejenigen konstitutiven Elemente, aus denen die musikalische Sprache zusammengesetzt ist, welche allein das ästhetische Gefühl zu verstehen und zu bilden vermag. Die in der Praxis freilich nicht abzuweisende Verquickung mit jenen anderen Zwecken spielt jedoch von vorneherein nur zu leicht das zunächst doch nur rein ästhetische Gebiet auf das ethische oder gar auf das gesundheitliche Gebiet hinüber, die beide aber von ganz heterogenen Prinzipien ausgehen.

Zu jenen drei musikalischen Elementen gesellt sich jedoch als viertes, sicher nicht minder wichtiges hinzu noch das dynamische; und gerade dieses ist es, welches in der Praxis so vielfach vernachlässigt wird, obwohl ohne dasselbe der Wert der musikalischen Bildung als ästhetischer Erziehungsfaktor fast ganz in Frage gestellt wird.

Die Dynamik des Gesanges beruht aber insbesondere auf der Stärke und Schwäche, sowie auf dem An= und dem Abschwellen des Tones. Mag immerhin die Melodie auch noch so richtig, die Harmonie noch so rein gesungen und der rhythmische Takt noch so strenge innegehalten werden, — die eigentlich künstlerische Wirkung der Musik beruht erst in der dynamischen Darstellung, welche unmittelbar vom Gefühl aufs Gefühl übergeht. In der Mißachtung dieses so wichtigen musikalischen Elementes offenbart sich daher die größte Un- oder Afterbildung trotz aller sonstigen virtuosenhaften Fertigkeit, und mit Recht nennt man das beliebte Schreien, worin sich die Kraft der Schüler nur zu gerne und mit einem gewissen Stolze äußert, ein Singen ohne Gefühl und musikalisches Verständnis. Bei der offenbar reziproken Wirkung der äußeren Kraftanstrengungen und der seelischen Affekte löst ein solches unmotiviertes Schreien Begierden aus, statt daß sie dieselben, wie jede wahre Kunst, besänftigt und veredelt, wie andererseits ein von Leidenschaften erregtes Gemüt sich auch naturgemäß in rohen Ausbrüchen zu äußern sucht. Daß das aufgeregte, überwallende künstlerische Gefühl aber auch in einer entsprechenden kraftvollen Stärke des Tones seinen adäquaten Ausdruck finden muß, ist wohl selbstverständlich. Daher liegt in dem dynamischen Moment sowohl bei dem Gesange als auch bei der Musik überhaupt das eigentlich Künstlerische.

Wie es nun mit diesem „Künstlerischen" in den Schulen beschaffen ist, weiß jeder Kundige zur Genüge. Kommt hierzu, wie so vielfach, noch eine schlechte Aussprache und die Unreinheit der Töne, so ist auch die letzte Spur der Kunst geschwunden, und die erhoffte ästhetische Wirkung des Gesanges verwandelt sich geradezu in eine unästhetische. Treten diese Übel auch naturgemäß besonders in den Dorf- und Elementarschulen stärker hervor, so finden wir sie nicht viel minder in den höheren Schulen trotz der Motetten, Psalmen und sonstigen vierstimmigen „Kunst"gesänge. Wollen und sollen wir, wie bereits bemerkt, auch keine Künstler in der Schule bilden, so ist doch unter allen Umständen zu verlangen, daß die Schüler aller Gattungen diejenigen Gefühlsempfindungen, wie sie in den Liedern und Gesängen in schlichter, einfacher Weise dargestellt sind, in entsprechendem Maße nachzuempfinden und wiederzugeben vermögen, — ein Ziel, welches in erster Linie voraussetzt, daß die Sänger imstande sind, von dem leisesten Hauche des Pianissimo ihre Stimme bis zu den Trompetentönen des Fortissimo anschwellen zu lassen, oder umgekehrt, sowie auch die Töne in möglichster Reinheit hervorzubringen und den Text in korrekter Weise auszusprechen. Wenn aber der Schulgesang immer noch gerade diese Forderungen so wenig erfüllt, so ist dieses eine um so größere „Sünde" wider den Genius der Kunst, als sie von einem jeden Schüler ohne Ausnahme erfüllt werden können, ohne daß an ihn zu große Ansprüche gemacht werden. Recht verstanden laute daher die Devise für den Schulgesang: weniger Kunstfertigkeit und mehr Kunst!

Noch weniger als bei dem Gesange wurzelt vielfach bei dem Schulzeichnen der Zweck und die Methode desselben in dem ästhetischen Erziehungsprinzip. Dem allgemeinen Zuge unserer Zeit entsprechend, werden beide so vielfach noch dem rein praktischen, äußeren Nutzen dienstbar gemacht und dadurch in eine jenem Prinzipe fremde Bahn gedrängt und so ihrer eigentlichen Aufgabe in dem Erziehungsganzen entfremdet. Von welch großer Verkennung derselben zeugt es doch, in dem Schulzeichnen in erster Linie die geeignetste Vorbereitung für die verschiedenen Handwerke zu sehen und danach seinen methodischen Gang zu modeln! Das Handwerk soll hierdurch zum „Kunsthandwerk" emporgehoben werden, — so lautet ein beliebtes Schlagwort unserer Tage, und es findet in den betreffenden Kreisen einen begeisterten Widerhall. Daher wird der größte Wert auf alles dasjenige gelegt, was jenem Zwecke entspricht, gleichgültig, ob es eine ästhetische Bildung zu fördern geeignet ist oder nicht. Ausschlaggebend sind lediglich die Bedürfnisse des Zimmermanns, Maurers, Tapezierers, Malers, Tischlers, Gärtners usw., deren Metier das Zeichnen von Grundrissen, Geräten, von stilisierten Blattformen, Blumen, Rosetten, Arabesken mit oder ohne Farben erfordert, wobei jedoch das Gemüt und die ästhetische Phantasie ebenso vertrocknet bleibt, als die Zeichnungen der verschnörkelten Linien und der stilisierten vertrockneten Blätter und Pflanzengewinde, die wohl eine symmetrische Zusammenstellung und eine farbige Augenweide, nimmermehr aber die Hülle einer auch nur einfachsten Idee abgeben. Selbst nicht einmal eine ästhetische „Stimmung" vermögen sie zu

erwecken, es müßte denn sein, daß etwa die rote Farbe zum Zorn reizt wie bei den Stieren, oder die blaue etwa die überreizten Nerven beruhigt. Tote Formen vermögen nicht Leben, Stimmungen oder gar Ideen zu erwecken: nur als Symbol erhält die Form Leben und Inhalt.

Sollte es denn aber so ganz unmöglich sein, auch den Elementar- oder selbst Dorfschüler einfache lebensvollere Formen und Gestalten zeichnen zu lassen, ihm die symbolische Bedeutung derselben nach und nach immer mehr zu erschließen und so in ihm allmählich ein gewisses künstlerisches Interesse zu erwecken, so daß beim Anschauen einer wirklich künstlerischen Komposition auch sein Gemüt die Ahnung einer verklärten und vergeistigten Wirklichkeit durchzieht? Sehr wahr ist es, wenn Bruno Meyer („Aus der ästhetischen Pädagogik", S. 127) bemerkt: „Während die großen Dichter, ein Sophokles, Shakespeare, Goethe, der Menge nicht zugänglich sind, sondern einen nicht unerheblichen Grad von allgemeiner Bildung erfordern, kann wohl selbst der roheste und unwissendste Mensch nicht ohne Ergriffenheit vor den höchsten Leistungen der bildenden Künste stehen, etwa der Sixtinischen Madonna oder Cornelius' apokalyptischen Reitern. Dadurch sind die bildenden Künste so recht geschickt dazu, wahre Bildung in den untersten Klassen der menschlichen Gesellschaft zu verbreiten und die ersten Keime der Gesittung in den Seelen der Kinder zu pflegen und zu kräftigen." Habe ich doch selber des öfteren in Süditalien und selbst auf Sizilien, dessen Bewohner zur größeren Hälfte Analphabeten sein sollen, Gelegenheit gehabt zu bemerken, daß die ganze Familie unterer Stände die Museen besuchten und das Oberhaupt derselben den Erklärer der Bilder und Skulpturen abgab, wenn seine Erläuterungen auch nicht immer den Tatsachen entsprachen und seine ästhetischen Urteile stichhaltig waren. Die dort vielleicht angeborene (?) künstlerische Anlage wird bei uns aber doch hinreichend durch bessere Schulbildung ersetzt. Wie vernichtend trifft die bei uns sich breitmachende unkünstlerische, handwerksmäßige Unbildung das immer noch nicht genug bekannte Wort des Aristoteles (Politik VIII, 3): „Die Jugend wird im Zeichnen unterrichtet, nicht um sich beim Kaufe und Verkaufe von Hausgeräten und anderen Kunstsachen nicht hintergehen zu lassen, sondern um Einsicht in das Wesen der körperlichen Schönheit zu erlangen; denn überall auf das Vorteilhafte zu sehen, ist des Freien und Edelgesinnten unwürdig."

Wird der wesentliche Zweck des Zeichnens in der Schule aber trotzdem in jenem praktischen Nutzen gefunden, wie es jetzt so vielfach Unsitte ist, so ist sein allgemeiner Bildungswert zu gering und unterbliebe besser ganz. Unter keinen Umständen aber sollte auch in den niederen Schulen die Unterweisung im Zeichnen mit jenen toten Formen abgeschlossen sein, ebensowenig als beim Singen das Einüben der Tonleiter und Akkorde den Zweck desselben erfüllt, sondern nur die notwendige Grundlage hierzu bildet. Auch sie sind an und für sich nur tote Formen, die allein für die Darstellung der musikalischen Gedanken oder Ideen nicht genügen; als in dem Ganzen verarbeitete Elemente sind sie dagegen ebenso notwendig als jene geometrischen und farbigen Zeichenelemente. Eine symbolische Darstellung des Schönen erfordert höhere, adäquatere Darstellungsformen.

Welche nun diese „höheren" Formen sind, ist nach dem Bisherigen wohl nicht schwer zu beantworten: es sind alle diejenigen Darstellungsformen, die geeignet sind, unser gesamtes Gefühls- und Gemütsleben zu affizieren, es in angenehmer, wohltätiger Weise nicht nur zu erregen, sondern auch anzuregen, zu bilden, zu fördern, Stimmungen in uns hervorzurufen, die uns wohltun und mit einem gewissen inneren Behagen erfüllen, oder endlich unter ihrer sinnlichen Hülle auf unmittelbare, intuitive Weise Ideen zu offenbaren, wie sie das diskursive Denken so überzeugend, so den ganzen Menschen in seinen tiefsten Tiefen ergreifend kaum darzustellen vermag.

So kann allerdings die gesamte Natur im Dienste der Kunst Verwendung finden, wenn auch für unsere Zwecke sich vorzugsweise Pflanzen, Tiere, Menschen in den verschiedensten Lagen und Beschäftigungen, Szenerien, Naturerscheinungen, Landschaften und ähnliches eignen. Das alles aber nicht in ängstlich naturgetreuer Weise, sondern nur in den charakteristischen Zügen, welche durch die Naturtreue nur verwischt würden; man denke nur an die Blätter eines Baumes, die Ziegel eines Daches oder die Ähren eines Kornfeldes! Wie die Wiedergabe besonders des Charakteristischen selbst in einfachster Form die größte Wirkung erzielt, beweisen uns auf das evidenteste die unübertrefflichen Illustrationen des deutschen Volks- und Familienlebens von Ludwig Richter.

Erst mit der zeichnerischen Darstellung derartiger Motive beginnt dieses Fach seinen eigentlichen, ästhetischen Zweck zu erfüllen, den es ohne dieselbe gänzlich verfehlt. Es kann daher nicht energisch und laut genug auf jenen Torso des Zeichenunterrichtes hingewiesen werden, zu dem so mancher Zeichenlehrer durch Abschlagen des Kopfes das Schulzeichnen verstümmelt und sich nun an jenem in falsch verstandenem Begriffe vom Wesen der Kunst mit Behagen weidet: er selber das lebende Bild eines Künstlertorso!

Obgleich solche Forderungen, falls sie nicht zu hoch geschraubt werden, auch an die einfachste Dorfschule gestellt werden können, ja müssen, so werden sie doch fast durchgehend nur in den mittleren und höheren Schulen mehr oder weniger erfüllt. Doch leidet hier das Zeichnen wiederum an einem anderen Mangel, welcher bei sonst guten Leistungen dennoch das Ziel nicht ganz erreichen läßt: es ist das Fehlen einer wenn auch nur gelegentlichen Einführung in das Wesen der zeichnenden Kunst und der Malerei, vielleicht auch der plastischen Kunst, unterstützt durch typisches Anschauungsmaterial, welches jedoch in möglichst vollkommener Weise die charakteristischen Vorzüge wiedergeben muß. Wie können die Schüler die symbolische Bedeutung der Kunstformen anders erfassen, als wenn sie ihnen durch erläuternden Vortrag zum Verständnis gebracht werden? Jede Gemütserregung und -bewegung äußert sich in verschiedenen Formen, so daß also umgekehrt aus den künstlerischen Formen auf die künstlerische Idee, deren Ausdruck sie sind, zurückgeschlossen werden kann. Je höher die sinnlichen Objekte der Malerei oder des Zeichnens in die Reihe der seelischen Wesen hinaufreichen, desto eindrucksvoller ist die Stimmung, die sie erwecken, desto erhabener die Idee, deren Versinnbildlichung sie sind. Daher ergreift eben eine Sixtinische Madonna ungleich tiefer das Gefühl als

eine kunstreiche geometrische Figur im prachtvollsten Farbenspiel. Und wenn auch nur ein feingebildeter Formsinn und ein ästhetisch verfeinertes Gefühl für die Symbolik der Kunstformen die volle Weihe künstlerischer Begeisterung zu spüren vermag, welche von den höchsten Schöpfungen der Malerei auf den Kunstverständigen überströmt, so ist es die Aufgabe der Schule, hierzu die Grundlage zu legen, mag dann die Selbstbildung das begonnene Werk zu Ende führen. Wie notwendig ein erklärendes Aufmerksammachen ist, schildert uns ebenfalls Bruno Meyer (a. a. O. S. 130) in überzeugendster Weise: „Ordentlich Sehen ist, so leicht und natürlich es erscheint, eine schwere Kunst, die erst durch Übung zur Fertigkeit gesteigert werden muß. Kein besseres Mittel nun, das Auge für das Bedeutsame in den Erscheinungen zu schärfen, als die Verbindung der Anschauung mit mündlicher Erklärung: das Bild macht das Wort anschaulich, und durch dieses wird umgekehrt jenes gewissermaßen pointiert, das Wesentliche von dem Unwesentlichen getrennt."

„In jeder Hinsicht ist es von der äußersten Wichtigkeit, daß die Unterwiesenen dahin geführt werden, die Kunstwerke, die zum Unterrichte gebraucht werden, richtig künstlerisch würdigen zu können. Daraus erhellt, daß das ästhetische Gefühl durch nicht notwendig systematische, sondern dem jedesmaligen Gegenstande angepaßte praktische Belehrung über die geschichtliche Stellung und die künstlerische Bedeutung der ästhetischen Gebilde aufgeklärt und zu richtigen Urteilen und sicherem Geschmacke befähigt werden muß. Nur solche Einsicht in den geschichtlichen Zusammenhang in das Werden und Entstehen einer Erscheinung, auch einer ästhetischen, läßt überall wahres Verständnis hervortreten; mit ihr aber bietet auch jede des Lehrreichen und Erziehlichen genug."

Obwohl in Preußen durch die neueren Bestimmungen über den Zeichenunterricht manche Mißbräuche dieses Bildungsmittels beseitigt worden sind, wie z. B. das systematische Ornamentzeichnen, so werden doch unbegreiflicherweise kunstgeschichtliche oder ästhetische Erläuterungen und Vorträge in der Zeichenstunde perhorresziert! Wird aber als Ersatz hierfür die Berücksichtigung etwa vorhandener Bau- und Kunstdenkmäler, Museen usw. empfohlen, so ist ein solcher Ersatz zumeist nur illusorisch, da Museen und Kunstdenkmäler doch nur in größeren Städten vorhanden sind. Bei der offenbar fundamentalen Wichtigkeit der Weckung des ästhetischen Verständnisses durch Belehrung kann mithin der Zeichenunterricht nach jenen Bestimmungen seinen eigentlichen Zweck nur unvollkommen erfüllen.*)

*) Welchen mächtigen und nachhaltigen Einfluß eine geeignete Erklärung eines Bildes auf Schüler zu gewinnen vermag, dafür ein paar Beispiele aus eigener Erfahrung.

In meinem elterlichen Hause befand sich ein buntes, nicht gerade schön reproduziertes Bild des Abendmahlgemäldes von Leonardo da Vinci, welches ich wohl öfter angesehen hatte, ohne jedoch ein besonderes Interesse daran zu haben. Als ich jedoch in unserem Schullesebuche die bekannte Beschreibung Goethes von diesem Bilde entdeckte und beide miteinander verglich, wurde ich von dem hier fixierten Momente, den Goethe in den Worten des Heilandes findet: „Einer ist unter euch, der mich verrät!" auf das tiefste ergriffen. In frommem Schauer erlebte ich immer und immer wieder in meinem aufgeregten Inneren

Und endlich das Turnen. Soll das Turnen als notwendiges Glied in den Organismus der Schule eingereiht und als allgemeines Bildungsmittel verwandt werden, so kann es nur bezwecken, den Körper als sinnliche Erscheinung zum Abbild des in ihm wohnenden Geistes zu machen und denselben in allen seinen Tätigkeiten und Bewegungen zum Organ des mit dem Schönen gesättigten Gefühls zu gestalten. So wird der Körper als unmittelbarer Ausdruck geistiger Ideen, als Symbol des Inneren selber vergeistigt und die leibliche Erscheinung des Menschen zu einem lebendigen und vollendeten Kunstwerk, weshalb das Turnen gewiß mit Recht eine Turnkunst genannt wird. Die Formen, in die der Geist sich allmählich zu gießen trachtet, sind die äußeren Lebensformen, welche mithin den charakteristischen Ausdruck des inneren Lebens darstellen. Werden diese individuellen Lebensformen zu Kunstformen veredelt, so hat die Turnkunst ihre Aufgabe erfüllt. In ähnlichem Sinne sah auch schon Plato sie hauptsächlich als ein Mittel an, um Gewandtheit, edlen Anstand und Schönheit des Körpers zu erzielen. Wenngleich nun auch Kraft, Mut und Sicherheit notwendig sind, um den Bewegungen desselben Anmut und Schönheit zu verleihen, so kann die bloße Kräftigung des Körpers nicht der Endzweck des Turnens sein: wo die Athletik die Blüte der Gymnastik ist, da sinkt das Turnen von einem Bildungsmittel zu einem äußeren Kräftigungsmittel herab und hat mithin in der Pädagogik der Schule keine Stelle.*) Von diesem Gesichtspunkte aus läßt Stoy („Enzyklopädie der Pädagogik", S. 49) sie ihre natürlichen Schranken in den Gesetzen der Führung**) finden. „Diese verbietet, die Körperübung bis zur Grenze des Möglichen zu treiben und hilft mittels ihrer ästhetischen und teleologischen Gesichtspunkte den Standpunkt

---

diesen Augenblick mit, der mir nun so anschaulich den tragischen Konflikt zwischen der allumfassenden Liebe bis zum Tode und dem schnöden Verrat an derselben um 30 Silberlinge vor die Seele und zugleich vor die Augen stellte. Wie oft noch habe ich mich mit Goethe in den Charakter eines jeden der Jünger, besonders aber der beiden Hauptgestalten, Christi und des Judas, hineingelesen, hin- und hergeworfen zwischen den beiden Polen der innigsten Liebe und des tiefsten Abscheues. Als ich sodann später Mailand besuchte, war mein erster Gang zur Kirche S. Maria della Grazia, um endlich meine Sehnsucht zu stillen. Obwohl das hier befindliche Original verblaßt und sehr ramponiert ist, übte es dennoch eine tief ergreifende Wirkung aus, wie in der Folge kein anderes Bild, — ein Erfolg nicht zum wenigsten der vortrefflichen Goetheschen Beschreibung, ohne welche sich mir die hohe ästhetische Schönheit dieses Gemäldes vielleicht niemals in diesem Grade erschlossen hätte! Ganz ähnlich ist es mir mit Murillos „Betteljungen" in der Alten Pinakothek in München ergangen, dem Lieblingsbilde unseres alten Zeichenlehrers, dem einzigen Bilde, welches er uns immer wieder mit demselben Enthusiasmus in guter Kopie vorzeigte und erläuterte.

Beide Beispiele sind gewiß vollgültige Belege von der tiefen Wirkung einer sach- und fachkundigen Anleitung zum Verständnis ästhetischer Kunstwerke auf die jugendlichen, empfänglichen Gemüter der Schüler.

*) Vgl. Nr. 3. Die allgemeine Schule als Erziehungs- und als Gesundheits-Anstalt.

**) Hierunter versteht er wohl die „Zucht." Richtiger wäre aber in der „Bildung" die Grenzregulierern der Gymnastik gefunden worden.

bestimmen, von welchem aus die Gymnastik vor einer Ausartung in Akrobatik und Athletik bewahrt werden kann." Wie weit aber vom Ziele sucht ein sonst so anerkannter Pädagoge als M ü n ch in seinem „Geist des Lehramts" den Zweck des Turnens, wenn er ihn in die Worte zusammenfaßt: „Im ganzen handelt es sich um Kräftigung der Muskeln und Sehnen, um Beförderung des Blutumlaufs und der Atmung, um Schmeidigung der Glieder, um Schwindelfreiheit (!)" — und nur schüchtern wagt er die Frage: „und auch — warum soll das nichts gelten, warum soll es erzieherisch nicht gewürdigt werden? — um Anmut der Bewegung und Haltung. —"

Doch nicht nur in der sanitären oder auch „physisch-diätetischen Förderung" sucht man die wesentlichste Wirkung des Turnens, — man will durch dasselbe „Bildung der Kraft und Gewandtheit, Erzeugung der Bürgertugenden, Gemeinsinn, Vaterlandsliebe, Tapferkeit und Volksbewußtsein, sowie Ausbildung deutscher Volkstümlichkeit" erzielen, und im Anschluß hierin in erster Linie die „Wehrkraft des Volkes erhöhen". Zu diesem Zwecke wünscht man das Schulturnen nach militärischem Reglement zu organisieren, militärische Kommandos einzuführen oder noch lieber die Schule zu einer militärischen Vorbereitungsanstalt zu formen und so auf den spartanischen Staatssozialismus zurückzugehen! So erstrebenswert jene Ziele an und für sich auch sein mögen, so können sie doch nicht das Turnen als einen legitimen Faktor in der Schulerziehung erweisen, sondern machen vielmehr seine Stellung im Organismus der Schule nur unsicher und fragwürdig.

Daß nun von der Bestimmung des Zweckes die methodische Behandlung abhängt, ist naturgemäß. Wer so im Turnen nur ein gesundheitsbeförderndes Mittel sieht, der betreibt mit Eifer „den Wett- und Dauerlauf, den weiten und hohen Sprung, das schweißtreibende Recken und Strecken, das muskelkräftige Hangen und Schwingen an den Geräten", während der Vaterlandsverteidiger die höchste Turnleistung in dem militärischen Drill und in prompter Exaktheit sieht. Die richtige Erkenntnis in die Aufgabe der S ch u l erziehung gesteht hier dem Turnen nur dann eine Berechtigung in ihren Hallen zu, wenn es den Schüler fähig macht, den K ö r p e r in seiner ganzen Haltung und in allen seinen Bewegungen zum augenfälligen adäquaten A u s d r u c k e i n e r v e r e d e l t e n S e e l e zu stempeln.

Um dieser Aufgabe aber gerecht zu werden, bedarf es steter Übungen in denjenigen Bewegungsformen, welche jenem Inneren entsprechen. Zu diesem Zwecke ist zunächst jedes Organ in systematischen Übungen zu stärken und für seine spezielle Aufgabe im allgemeinen geschickt zu machen. Hierbei sind jedoch übermäßige Kraft- und Kunststücke in gleicher Weise für Körper und Geist schädlich; denn wo die rohe Kraft sinnlos waltet, da erregt sie in Leib und Seele heftige Affekte und Leidenschaften und stört so das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte. Die bloße Kraft führt nur zu leicht zur äußeren und nicht selten auch zur inneren Roheit eines „Kraftmenschen", dessen Erscheinung so oft einen Rückschluß auf eine geringere innere Bildung ziehen läßt, während die Gewohnheit eines bestimmten Maßes in den äußeren Bewegungen dem Affekte eine bestimmte Grenze zieht, die er nicht überschreiten darf. Durch diese fortwährende Ge-

wöhnung bildet sich allmählich eine feste Norm aus, mit der sich dann auch das innere Geistesleben in Übereinstimmung setzen muß. Sind die einzelnen Organe durch solche zweckdienliche Übungen genügend gekräftigt, so verleihen die Freiübungen den Bewegungen derselben die entsprechende Anmut; daher bilden diese Übungen die höchste Stufe des Turnens. Nur wenn alle Bewegungen des Körpers als ungekünstelte, natürliche Äußerungen eines inneren ästhetischen Bedürfnisses erscheinen, ist der Zweck des Turnens erfüllt, und „die einfachsten Bewegungen, in dieser Art bis zur Vollendung geübt, sind für den ganzen Menschen ein größerer Gewinn als die halsbrechendsten Kunststücke.“ Diese höchste Stufe des Turnens streift in seinen rhythmischen Massenbewegungen und künstlich verschlungenen und sich wieder auflösenden Evolutionen an den feierlichen Tanz, in dem schon Plato wie auch Locke ein wesentliches Erziehungsmittel erblickten. Hier wird das individuelle Gepräge von den allgemeinen Gesetzen der ausgeführten Bewegungen noch zurückgedrängt; doch sind nunmehr die notwendigen Bedingungen zur Herausgestaltung eines harmonisch-schönen Geistes zu einer dementsprechenden äußeren Erscheinung vorhanden, — eine Aufgabe, welche zu ihrer weiteren Vollendung der sich hieran anschließenden Selbstbildung zufällt.

Den Einfluß einer solchen ästhetischen Erziehung auf die kommenden Geschlechter zum Wohle der Menschheit schildert uns Bruno Meyer in seinem öfter zitierten Werke (S. 118 f.) in sinniger, beachtenswerter Weise mit folgenden Worten: „Alles in allem sollte die Gymnastik sich ihrer früheren Aufgabe im vollen Umfange erinnern und wiederbemächtigen, welche darin bestand, den Menschenschlag der Nation dem reinsten Typus schöner Menschlichkeit anzunähern, dessen die bildende Kunst sich als Trägers ihrer Ideen bedienen konnte. So ist die ästhetische Körperausbildung auch fähig, durch die fortgesetzte Einwirkung auf die einander folgenden Generationen den Bau der festen Form in der Durchschnittsbildung der Nation zu verfeinern und zu verschönern, also auch in der äußeren Erscheinung die Schönheitsidee zur Anschauung zu bringen und so mittelbar zur Blüte der bildenden Künste beizutragen, die durchaus zu ihrem Stoffe eines rein und edel geformten Menschenschlages bedürfen.“

„Bis jetzt haben wir es noch nicht vermocht, uns über die charaktervolle Schönheit der Einzelexistenz zu erheben, und die bildende Kunst schweift daher für ihre idealen Bildungen von reiner, vollendeter Schönheit noch immer hinüber zu dem ewigen Volke der Schönheit, in dem alle Erfordernisse sich in unübertrefflicher Weise vereinigten, um es im ganzen zur Schönheit heranzubilden.“

Die Klage ist begründet und wird zur Anklage gegen die moderne Pädagogik. Zwar erheben sich schon hier und da Stimmen, um das Schulturnen seiner wahren Bestimmung, der Idee des Schönen, wieder zuzuführen; doch bedarf es immer noch eines nicht geringen Wagemutes, um diese zum allein bestimmenden Prinzip desselben zu proklamieren. Theoretisch wird fast überall das Ästhetische nur als ein unwesentlicher Appendix, und praktisch die Freiübungen als Tändeleien angesehen. Selbst ein so feinsinniger Pädagoge der neueren Zeit wie H. Schiller sieht „in erster Linie“ die Aufgabe des

Turnunterrichts in der Ausbildung des Körpers sowie in der Selbstbeherrschung, „aber auch" (!) die ästhetische Seite wird durch denselben Ausbildung erhalten. — Bei solcher Pädagogik wird freilich die Schule zum Sanatorium statt zur Vorhalle der Wissenschaft und Kunst sowie zur Pflegestätte der Zucht. Es ist unmöglich, zwei Prinzipien so heterogener Art als gleichberechtigt — und dies ist zu betonen — nebeneinander bestehen zu lassen; eins muß sich dem andern unterordnen, und da heißt es: Hie Welf! — Hie Waiblingen!

Noch eine „Sünde" muß hier erwähnt werden, welche die fanatischen Gesundheitsapostel unter Aufhebung ihres eigenen Prinzipes an dem leiblichen Wohlbefinden der Jugend begehen. Es ist ja eine wohl begreifliche Konsequenz jenes Standpunktes, die Turnstunden als „Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung" zwischen die sonstigen Unterrichtsstunden zu legen, — ein Verfahren, das sogar vielfach von den Behörden empfohlen oder selbst angeordnet wird. Wer jedoch nicht ein blinder Anhänger des Neuen und Modernen in jeder Gestalt ist, sondern vorurteilsfrei dies Verfahren prüft, der muß bald innewerden, daß es ebensowohl vom gesundheitlichen als auch vom pädagogischen Standpunkte aus zu verwerfen ist.

Daß die turnerischen Übungen jeder Art unmittelbar eine An- und Abspannung der betreffenden Organe sowie des Körpers überhaupt im Gefolge haben, kann wohl nicht bezweifelt werden. Ein in allen seinen Funktionen abgespannter Körper ist aber naturgemäß jeder geistigen Anstrengung abhold; nur körperliche und geistige Ruhe erquickt die ermüdeten Glieder des Leibes und stellt ihren normalen Zustand wieder her. Wer einen mehr oder weniger anstrengenden Marsch gemacht, greift wahrlich nicht zuerst nach einer wissenschaftlichen Lektüre, sondern nach Speise und Trank, und pflegt alsdann am liebsten der Ruhe. Und ebenso, wer beim umgekehrten Verhältnis in der Abwechselung ein Heilmittel sieht, befindet sich in einer argen Selbsttäuschung; denn das beste und naturgemäßeste Erquickungsmittel nach angestrengtester geistiger Arbeit ist wiederum Ruhe, nicht erneuerte Anstrengung, wenn auch auf einem andern Gebiete, da auch diese Anstrengung dasselbe Individuum leisten muß als die vorhergehende.

Bei der Wichtigkeit dieser Frage muß es von größtem Interesse sein, das Urteil hervorragender Sachverständigen hierüber zu hören. So führt der bekannte italienische Physiologe Prof. A. Mosso in Turin in seiner Schrift: „Die Ermüdung" etwa folgenden Gedankengang durch: „Jede Ermüdung ist unter normalen Verhältnissen eine nervöse. Die geistige wie die körperliche Arbeit erschöpfen das Zentralnervensystem, das dann zu beiden Tätigkeiten unbrauchbar wird. Demnach ist es ein physiologischer Irrtum, wenn man die Schulstunden der Kinder durch Turnstunden in der Absicht unterbricht, dadurch die Gehirnerschöpfung zu vermindern. Um die durch intellektuelle Arbeit geschwächten Kräfte des Organismus wiederherzustellen, gibt es kein anderes Mittel als Stillsitzen und Ausspannung. Zwingen wir das Nervensystem zu einer Muskelanstrengung nach einer Gehirnanstrengung, so finden wir die Muskeln weniger arbeitstüchtig, und wir fügen damit der Gehirnanstrengung noch eine andere Anstrengung hinzu, welche gleicher Art ist und das Nervensystem ebenso schädigt."

Auch der hervorragende Nervenarzt Prof. Eulenburg verweist anerkennend auf jene Ausführungen und behauptet gleichfalls in einer Abhandlung „Über Schulnervosität und Schulüberbürdung", daß die einzige Erholung nach angestrengter Geistesarbeit in Ruhe des Körpers und Nahrungsaufnahme bestehe. Die wesentlichste Anforderung der Schulhygiene müsse also darin erblickt werden, die dem jugendlichen Alter entsprechende Befriedigung des Schlafs- wie des Nahrungsbedürfnisses in ausgiebigem Maße zu sichern; nur hierdurch würden Arbeitskraft und Gesundheit der Jugend dauernd erhalten. Das Erfordernis von Ruhe und Nahrungszufuhr nach geistiger Arbeit sei übrigens eine physiologische Tatsache, auf die mit Recht eindringlich Kraepelin hinweise.

Wer trotz solcher autoritativen Urteile der unmittelbaren Abwechselung von Turn- und wissenschaftlichen Unterrichtsstunden noch das Wort redet oder dieselbe gar anordnet, der begeht freilich eine Sünde an der körperlichen Gesundheit der Jugend, welche die Schule in allen ihren Anordnungen und Anforderungen zu schonen hat, soviel es irgendwie ihr eigentlicher Zweck erlaubt; darüber hinaus würde sie dagegen in die Rechte und Pflichten des Hauses und der Familie eingreifen.

Auf jener „physiologischen Tatsache" beruht zugleich das pädagogische Bedenken gegen eine solche Abwechselung, die im kleinen ja auch schon die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden bieten. Wie die wilde Jagd tobt die losgelassene Jugend über den Schulhof, und der Inspizient glaubt ein um so wärmerer Freund derselben zu sein, je mehr er ihre Ausgelassenheit noch begünstigt. Schweißtriefend, von seelischen Affekten aufgeregt, am ganzen Körper ermattet, kehren die Schüler in die Klassen zurück, und der Lehrer bemerkt, oder glaubt zu bemerken, daß sie mit neugestärktem Interesse seinem Unterrichte folgen; in der Tat aber spricht aus ihren Mienen, vielleicht auch aus ihren Antworten die Aufregung und wohl auch eine gewisse Anregung; bald jedoch macht sich die naturgemäße Reaktion geltend, und die Ermattung erfolgt unausbleiblich. Wer hierbei andere Erfahrungen gemacht haben will, der täuscht sich selber, da er sonst imstande sein müßte, die Naturgesetze aufzuheben. Erweitert sich nun gar die Turnpause zur Turnstunde, so treten alle jene Übel in so verstärktem Maße und offensichtlich hervor, daß nur die blinde Liebe zu einer vorgefaßten Lieblingsmeinung sie nicht sieht, oft auch nicht sehen will. Wer aber Augen hat zu sehen, der sehe, und wer Ohren hat zu hören, der höre!



Comenius-Druckerei, G. m. b. H., Lissa i. P.




E. STECHERT
& Co.
NEW YORK


UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 064144378